

Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen
- Integration von Qualifizierung und Bildung am Beispiel des Gruppenlernens -

vorgelegt von
Magister Artium
Udo Tremper
aus Heppenheim

Vom Fachbereich 2 - Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen
Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie
- Dr. Phil. -

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuß:

Vorsitzender: Prof. Dr. Manfred Kappeler

1. Bericht: Prof. Dr. Ernst Uhe

2. Bericht: Prof. Dr. Peter Dehnbostel

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 19. Juni 2000

Berlin 2000

Berlin 2000

D 83

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit	3
1.2	Definition zentraler Begriffe	5
1.3	Vorgehensweise und Methodik	7
2.	Modernisierung betrieblicher Strukturen als Auslöser für Umbrüche in der Bildungsarbeit	13
2.1	Erkennbare Muster der industriellen Rationalisierung	15
2.2	Zum Wandel in der Arbeitsorganisation	22
2.3	Extrafunktional-ganzheitliche Kompetenzen als Korrelat konventioneller Qualifikationsprofile	32
2.4	Lernen und Arbeiten: die Wiederentdeckung einer konstruktiven Dialektik	41
3.	Zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation	56
3.1	Problematik und Ursache einer künstlichen Dissimilation	60
3.2	Die Harmonisierung in der klassischen Berufsbildungstheorie und der Vorschlag der »Kategorialen Bildung«	68
3.3	Überlegungen zur Approximation der Gegenstände als Ausgangspunkt für ein integratives Bildungsverständnis	79
3.4	Individuelle Qualifikation und Kompetenz interpretiert als konstituierende Elemente von Bildung	93
3.5	Konturen eines integrativen Bildungsverständnisses	111

4.	Erörterung theoretischer Ansätze für die Gestaltung des Wandels in Organisationen	118
4.1	Begriffsbestimmungen: Lernen - Organisation	122
4.2	Modelle der Organisationsentwicklung	131
4.3	Synopse zu den Modellen der Lernenden Organisation	144
4.4	Das Organisationslernkonzept nach MARCH und OLSEN	150
4.5	Das Organisationslernkonzept nach ARGYRUS und SCHÖN	153
4.6	Das Organisationslernkonzept nach SENGE	158
4.7	Die <i>konzeptionelle Grundstruktur</i> des Organisationslernens	162
4.8	Kontraste zwischen den Konzepten der Organisationsentwicklung und der Lernenden Organisation	178
5.	Fallstudie zum betrieblichen Lernen in Gruppen	184
5.1	Forschungsinteresse	184
5.2	Rahmenbedingungen und Strukturen im Forschungsfeld	185
5.3	Ausgewählte Projekte und Schulungseinheiten	191
5.4	Generierung der konkreten Merkmale des Gruppenlernens	196
5.5	Formulierung eines konzeptionellen Ansatzes des Gruppenlernens	211
6.	Der Bezugsrahmen betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen	218
6.1	Oszillation von Resonanz und Harmonie in der Gruppe: Die systemtheoretische Betrachtungsweise	220
6.2	Oszillation von Resonanz und Harmonie als konstituierendes Grundmuster des Gruppenlernens: Die Praxisebene	228
6.3	Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen	239

6.4	Das idealtypische Kompetenzprofil der Mitarbeiter in Lernenden Organisationen	246
6.5	Vorschlag für die Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit	249
6.6	Zur Logik der Verknüpfung von zweckrationalen und pädagogischen Ansprüchen im Organisationslernen	256
7.	Resümee	267
8.	Literatur	279

Abbildungsverzeichnis

III - 1	Kriterien zur Untersuchung der Modelle Lernender Organisationen	117
IV - 1	Typen betrieblich-organisationaler Veränderung	121
IV - 2	Zielaspekte in OE-Prozessen	137
IV - 3	Beispiel für die Gestalt von OE-Prozessen bei produktions-technologischen Veränderungen	138
IV - 4	Synopse der Modelle Lernender Organisationen Teil A - E	145
IV - 5	Systematisierung von Lerntypen nach BATESON (1981)	156
IV - 6	Zentrale Aspekte des Organisationslernens	168
IV - 7	Verständnis des Wandels in der OE und der Lernenden Organisation	178
IV - 8	Kontrastierende Dimensionen des Wandels im OE-Konzept und der Lernenden Organisation	179
VI - 1	Neuansatz in der betrieblichen Bildungsarbeit	251
VI - 2	Paradigmenwechsel in der Berufspädagogik	252

Vorwort

Die Diskussion um die Lernende Organisation wird in der Theorie und Praxis der Betriebspädagogik deshalb zunehmend aufgegriffen, da sich weitreichende Konsequenzen für Bildung und Qualifikation abzeichnen. Die zentrale Frage, inwieweit die Erwerbsarbeit in Lernenden Organisationen zur Bildung des Menschen beitragen kann, ist aus der heutigen Sicht gleichwohl nur hypothetisch beantwortbar. Da eine tragfähige Einschätzung anhand subjektiver - wenn auch zugegebener Maßen interessanten Spekulationen - unmöglich ist, gab den Anstoß zu dieser Arbeit.

Die Untersuchung wäre nicht zustande gekommen, wenn mir nicht Menschen mit wertvollen Ideen und Hilfestellungen zur Seite gestanden hätten. Ihnen möchte ich nachfolgend meinen Dank aussprechen.

Bedanken möchte ich mich bei meinen Lehrern Herrn Prof. Dr. Ernst Uhe und Herrn Prof. Dr. Peter Dehnbostel, die meine Sensibilität für diese Fragestellung weckten und mir hilfreich zur Seite standen.

Besonderen Dank spreche ich Herrn Prof. Dr. Eckhard Minx und den Mitarbeitern der Forschungsgruppe „Gesellschaft und Technik“ der DaimlerChrysler AG in Berlin aus. Dort wurden mir die nötigen Freiräume und Ressourcen für das Gelingen dieser Arbeit zur Verfügung gestellt. Mein Dank gilt insbesondere auch den Auszubildenden, deren Ausbilder und dem Leiter der technischen Berufsbildung des DaimlerChrysler Werkes Berlin-Marienfelde, ohne deren Bereitschaft und Unterstützung die Fallstudie nicht möglich gewesen wäre.

Bedanken möchte ich mich bei Frau Birgit Gaiser und Frau Marion Diehr für die kritische und sorgfältige Überarbeitung des Manuskriptes.

Meinen herzlichsten Dank an meine Eltern und an Andreas, die mir vielfältige Unterstützung zu teil werden ließen sowie deren Fähigkeit, mich immer wieder neu zu motivieren. Danke auch an alle Freunde für ihre grenzenlose Geduld.

Udo Tremper

1. Einleitung

*Kühner, als das Unbekannte zu erforschen,
kann es sein, Bekanntes zu bezweifeln*
Alexander von Humboldt

Der Titel dieser Arbeit impliziert eine Verkettung der beiden Gegenstände betriebliche Bildungsarbeit und Lernende Organisation. Deren gemeinsame Berührungspunkte konnten jedoch bisher nicht ausreichend offengelegt werden. Zunächst ist im Zusammenhang mit dem Begriff der Lernenden Organisation darauf hinzuweisen, daß in den letzten Jahren eine Flut von Publikationen zu diesem Thema zu verzeichnen ist. Diese Beobachtung weckt schnell Mißtrauen gegenüber der dort entwickelten organisationsgestalterischen Vision, die semantisch, offenbar aus Gründen der mangelnden Realisierbarkeit wie auch der praktischen Erprobung, äußerst undeutlich bleibt. Zugleich fehlt es an der notwendigen Exaktheit der Modelle sowie an einer zufriedenstellenden Übereinstimmung darüber, durch welche Merkmale sich das Organisationslernen definieren ließe. Daher wird die *Lernende Organisation* in einigen Fällen als Modeerscheinung bezeichnet, die aufgrund des zahlreichen Gebrauchs in unterschiedlichen Zusammenhängen zu einiger Verwirrung führte (vgl. KREBSBACH-GNATH 1996). Nach MÜNCH (1995, S. 84) könnte es sich bei der Lernenden Organisation ausschließlich um „ein neues Faß für alten Wein“ handeln.

Insgesamt lassen sich, bei aller Vielfalt der Modelle sowie der Ungenauigkeit deskriptiver Begriffe einige gemeinsame Positionen feststellen, die eine Beschäftigung mit den Organisationslernmodellen in der erziehungswissenschaftlichen Perspektive lohnend machen. Zunächst besteht der Leitgedanke in der Überlegung, daß eine kontinuierliche und lernende Anpassung von zielgerichteten sozialen Systemen an den internen und externen Wandel ermöglicht werden kann. Besonders in der Generierung von Problemlösungen werden Vorteile für ein soziales System gesehen. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, daß die Integration des Individuums in das Organisationssystem verbessert werden kann. Wichtig erscheint dabei der Anspruch, die Bedürfnisse der Mitarbeiter und die ökonomischen Interessen der Organisation zusammenzuführen (vgl. NEUBERGER 1991). Scheinbar handelt es sich deshalb um einen konzeptualisierten *Organisationstyp*, der Lösungen hinsichtlich des Problems der Flexibilisierung von Organisationen ermöglicht und gleichzeitig den Mitarbeitern im Kontext ihrer individuell-persönlichen Entwicklung einige Vorteile bietet.

Der Blick auf die aktuelle Diskussion der Modelle des Organisationslernens zeigt, daß eine hohe Lernbereitschaft von der Unternehmensspitze, die dabei eine Vorbildfunktion übernehmen soll, bis zum Mitarbeiter in den wertschöpfenden Produktionsbereichen erwartet wird (ARGYRUS 1993, 1997; PAUTZKE 1989; PROBST 1995; SATTELBERGER 1994; SENGE 1990; SENGE et al. 1996). Das Ziel dieses Anspruchs liegt erkennbar darin, alle betrieblichen Bereiche sowie die gesamte Organisation zu einem kollektiven Wandel durch Lernen zu veranlassen. Daher wird die betriebliche Umgestaltung aufgrund kontinuierlichen Lernens konzeptualisiert und als „Leitidee einer

zukunftsweisenden Unternehmenssteuerung“ (SCHREYÖGG / NOSS 1997, S. 69) interpretiert. Lernen ist dabei nicht Selbstzweck, sondern verkörpert die *Basis* der Bewältigung tiefgreifender Wandlungsprozesse¹.

In den zugrundeliegenden organisationstheoretischen Vorstellungen tritt die Eigendynamik sowie die Prozeßhaftigkeit von sozialen Systemen in den Vordergrund und es werden Organisationen als soziale Gebilde angesehen. Daraus resultiert die Erkenntnis, daß die interne Entwicklungsdynamik vom *Willen* und *Können* der Mitarbeiter genauso abhängig ist, wie von deren Fähigkeit des Lernens und Arbeitens in selbstorganisierten Betriebsstrukturen. Zur Verwendung des Lernbegriffs ist anzumerken, daß in der üblichen Bedeutung Lernen stets ein Geschehen beim Individuum bezeichnete. Nach MATURANA (1982, S. 60) ist „Lernen als Prozeß (...) in der Transformation des Verhaltens eines Organismus durch Erfahrung“ zu verstehen. Individuelles Lernen ist demnach als Veränderungsprozeß zu interpretieren, bei dem, aufbauend auf bereits bestehenden Erfahrungen weitere Erfahrungen gewonnen werden. Es entstehen somit neue Vernetzungen zwischen erfahrungsbasierten Wissensselementen. In den Modellen des Organisationslernens wird der Lernbegriff auf Organisationen übertragen und als kollektive Bewältigungsstrategie für auftretende Anforderungen verwendet. Es kommt damit dem Lernbegriff offenbar die gleiche Bedeutung für die Transformation einer Organisation zu, wie dies für das individuelle Lernen angenommen wird. Beansprucht dieses Verständnis Gültigkeit, dann muß Lernen zu Veränderungen von sowohl individuellen als auch kollektiven Handlungsgrundlagen führen, indem kumulierte Erfahrungen und Wissensselemente in neue Zusammenhänge gestellt und durch die Beteiligten bewertet werden. Theoretisch wird postuliert, daß Organisationen lernen können, indem Erfahrungen und das Wissen darüber zu einer neuen *Qualität* des Systems zusammengeführt werden (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; SENGE 1990). Die an den Veränderungsprozessen beteiligten Individuen werden somit zu Agenten des Lernens in und von Organisationen (WIEGAND 1996, S. 2) mit offenbar weitreichenden Auswirkungen auf die individuellen Voraussetzungen, Befähigungen sowie das notwendige Wissen.

In der Managementphilosophie vermag die Vision der Lernenden Organisation eine reizvolle und dabei gleichzeitig erfolgversprechende Perspektive darstellen. Für die Erziehungswissenschaft ergibt sich hingegen die Schwierigkeit, daß realistische Bildungsmöglichkeiten in diesen Modellen bis heute unklar geblieben sind und damit ein sichtlicher Forschungsbedarf für die Herstellung von Grundlagen und die Herausbildung von Zielen in der betrieblichen Bildungsarbeit besteht. Veränderungen im individuellen Denken und Handeln bei der *Erzeugung des Wandels* in betrieblichen Subsystemen verweisen auf die zunehmende Bedeutung der Selbststeuerung, Kommunikation sowie der Kooperation in sozialen Lernprozessen. In diesem Kontext führt die anhaltende Popularität des Organisationslernens einerseits zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit der tradierten Lernperspektive und andererseits, mit den in den Betrieben verfolgten Bildungszielen. Bildung als Kernkategorie der Erziehungswissenschaft wird dadurch unmittelbar berührt. Der Bedarf an wissenschaftlicher Reflexion wie auch der Beantwortung kritischer Fragen ergibt sich insbesondere vor dem Hintergrund einer möglichen strukturellen Vereinhaltung

¹ Die Erneuerung betrieblicher Strukturen ist unterdessen ohne das Erlernen von *Neuem* sowie dem Verlernen von *Altem* undenkbar (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; PAUTZKE 1989; SATTELBERGER 1994; SENGE 1990).

betrieblicher Bildungsziele im Rahmen des Organisationslernens. Mit anderen Worten: Es muß davon ausgegangen werden, daß sich die betriebliche Bildungsarbeit weder spannungsfrei noch ohne möglicherweise berechtigte Einwände seitens der Erziehungswissenschaft in die Modellvorstellung einer Lernenden Organisation einfügen läßt. Mit dieser Thematik beschäftigt sich die folgende Untersuchung.

1.1 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Das erprobte Lerngeschehen in den Betrieben stellte das lernende Individuum in ein weitreichend fremdbestimmtes Lehr-Lern-Verhältnis, dessen Dominanz sich offenbar sukzessive verringert (ARNOLD 1995b). An dessen Stelle tritt zunehmend ein Lernverständnis, daß die Grundlage für Veränderungen, Erneuerungen und Umstrukturierungen bieten soll. Der Erwerb und die Vermittlung festgelegter Auffassungen, Regeln und Methoden wird dabei durch ein Lernen erweitert, das individuelle Erfahrungen mit Lern- und Veränderungsprozessen selbst als Gegenstand betrieblicher Bildungsarbeit interpretiert. Dieser Hintergrund verweist einerseits darauf, daß sich individuelles Denken und Handeln in erweiterten Handlungsspielräumen entfalten muß. Andererseits, sind aufgrund der wachsenden Komplexität im betrieblichen Alltag die Individuen auf die Kooperation mit anderen Mitarbeitern angewiesen. Daraus kann begründet die These abgeleitet werden, daß es im Rahmen dieser Entwicklung immer wichtiger zu werden scheint, die individuelle Handlungskompetenz in kooperativen Arbeitszusammenhängen zu fördern. Die Ziele der betrieblichen Bildungsarbeit liegen dabei in der Vermittlung von Fähigkeiten, die dazu beitragen können, ein kollektives Handeln sowie Orientieren in der Arbeitsgruppe oder im gesamten Betrieb zu erzeugen und zu gestalten. Dabei spricht einiges dafür, daß sich die Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Bildungsarbeit verstärkt auf die Aspekte der individuellen Reflexionsfähigkeit und der Befähigung zur Autonomie orientieren muß. Dieser Gedanke liegt der folgenden Arbeit zugrunde, weshalb konsequenterweise solche Orientierungen der betrieblichen Bildungsarbeit für das Organisationslernen als elementare Option interpretiert werden.

Deutlich wird die Bedeutung dieser Sichtweise für die Entwicklung individueller Kompetenz, geht man im Prozeß der *Erzeugung* und *Gestaltung* betrieblicher Handlungsstrukturen davon aus, daß das Individuum und die Organisation aufeinander verwiesen sind. Das heißt, Organisationsmitglieder bringen durch ihre Handlungen die Organisationsstrukturen hervor. Dieses sozial erzeugte *Gebilde* tritt wiederum dem Individuum als durch eigene Handlungen strukturiertes Objekt gegenüber. Diese *Konfrontation* mit der gestalteten Lebenswelt gilt insbesondere innerhalb von Lern- und Arbeitsgruppen. Legt man dieses Verständnis den folgenden Überlegungen zugrunde, ergibt sich die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Entscheidungsfeldern in Lernenden Organisationen. Ausgehend von der Annahme, daß Industrieunternehmen langfristig in der Mehrzahl als sogenannte Lernende Organisationen konzipiert sein werden, ist zu erwarten, daß die Ziele in der betrieblichen Bildungsarbeit tiefgreifende Veränderungen erfahren. Welche Bildungsziele dabei zukünftig relevant werden, ist nach heutiger Kenntnis nur unzureichend zu beantworten. Daher beschäftigt sich die Forschungsarbeit in Anknüpfung an die veränderte Logik in den Organisationskonzepten mit möglichen Bildungszielen. In den folgenden Überlegungen wird dem Individuum der Vollzug von Lernprozessen zugeschrieben und die Lernende Organisation als die

Verknüpfung von einzelnen Lernergebnissen verstanden, die in der Addition die Systemqualität verändert und grundsätzlich aus dem Lernen in den organisationalen Subsystemen (Arbeitsgruppen, Partizipationsgruppen, Projektgruppen) resultiert.

Vor dem Hintergrund der Modelle des Organisationslernens wird danach gefragt, welche betrieblichen Bildungsziele abgeleitet werden können. Dieser Schwerpunkt ist dadurch begründet, daß im Großteil betrieblicher Bildungsmaßnahmen versucht wird, dem Wandel der Anforderungen durch eine breitere Wissensvermittlung zu begegnen. Jedoch ist die Versorgung der Arbeitskräfte mit aktualisiertem Wissen von ihrer Wirksamkeit als weitgehend beschränkt anzusehen. Die Wirkungen des Strukturwandels auf die betriebliche Alltagsrealität deuten vielmehr darauf hin, daß Fähigkeiten wie Selbstreflexion und Autonomie zu zentralen Bezugspunkten betrieblicher Bildungsarbeit werden. Daher ist die bis heute praktizierte Verengung der betrieblichen Bildungsziele auf unmittelbar verwendungsorientierte Qualifikationen zunehmend in Frage zu stellen. Da eine solche Begrenzung, wie schon die Diskussion um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gezeigt hat, kaum noch sinnvoll zu ziehen ist, erscheint eine Neuorientierung im Rahmen der Reorganisation dezentraler Lernprozesse konsequent. Unter dieser Perspektive wird das Organisationslernen auf der Ebene der betrieblichen Subsysteme betrachtet.

In diesem Kontext ist zu untersuchen, ob eine Lernende Organisation als bewußt gestaltetes soziales System intentional Bildung vermitteln kann. Bei der gegenwärtigen Unsicherheit bezüglich der Tragfähigkeit des Organisationslernmodells erscheint es nicht sinnvoll, subjektiv wahrgenommene günstige Konstellationen für die Herausbildung anschließfähiger Bildungsziele zu unterstellen. Vielmehr ist eine Analyse der Modelle für die Ableitung möglicher Gestaltungsspielräume und relevanter Einflußfaktoren erforderlich. Auch wenn beim Stand der Theoriebildung und der praktischen Herausbildung in den Unternehmen der Zeitpunkt für eine Analyse der Modelle des Organisationslernens als zu früh erscheint, finden sich Ansätze, die im Hinblick auf die Entwicklung konvergenter Ziele in der betrieblichen Bildungsarbeit aussichtsreich sind. Dies läßt sich durch das *Kernelement* Lernen in zweifacher Hinsicht begründen. Zum einen beschreibt das Lernen einen integrierten Veränderungsprozeß, der auf der individuellen und kollektiven Ebene auftritt. Wenn dafür erforderliche Bewältigungsstrategien, deren Aneignung und die Beteiligungsfähigkeit für die Betroffenen aufgebaut werden können, ergibt sich die Entwicklungsperspektive eines qualitativ veränderten Bildungshandelns. Zum anderen wird dem Lernen eine systematische und elementare Bedeutung beigemessen. Folgt man dem Grundgedanken der kontinuierlichen Lernprozesse, die hierarchieübergreifend möglich sein sollen, ergeben sich auf der Grundlage dezentraler Lernstrukturen möglicherweise geeignete Rahmenbedingungen für eine qualitativ verbesserte Persönlichkeitsentwicklung. Denn unterstellt man beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen die Eröffnung von Handlungsspielräumen, können Bildungsziele nicht ausschließlich im Hinblick auf die Minderung singulärer Qualifikationsdefizite formuliert werden.

Als Ziel der Arbeit steht ein begründeter Vorschlag für die Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit und deren Bewertung im Hinblick auf die Ermöglichung der Bildungsziele der Reflexionsfähigkeit und der Befähigung zur Autonomie. Wie die Anpassung der notwendigen Qualifikationen in den Belegschaften bei gleichzeitiger Entwicklung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz in dezentralen Lernprozessen erschlossen werden können, wird am Beispiel des Gruppenlernens dargelegt. Möglich scheint hier die syste-

matische Verzahnung von betrieblicher Bildungsarbeit und der Organisationsentwicklung, die eine Synthese von Persönlichkeitsentwicklung und arbeitsbezogenen Qualifikationen gestattet.

In den Kapiteln zwei bis vier werde ich meine Argumentation in mehreren Schritten vortragen. Ausgehend von der in Kapitel zwei dargelegten *Modernisierung betrieblicher Strukturen als Auslöser für Umbrüche in der Bildungsarbeit* werden die nach m. E. wichtigsten Veränderungen in den betrieblichen Strukturen skizziert. Daran schließt sich die Darstellung der Anforderungsprofile der Arbeitskräfte an sowie die augenscheinlichen Grenzen für eine zentral organisierte Bildungsarbeit.

In Kapitel drei zum *Verhältnis von Bildung und Qualifikation* wird ein relevantes Bildungsverständnis unter den Rahmenbedingungen veränderter Anforderungen in der Erwerbstätigkeit dargelegt.

In Kapitel vier wird die *Erörterung theoretischer Ansätze für die Gestaltung des Wandels in Organisationen* vorgenommen. Dieser Abschnitt widmet sich den Wurzeln der Lernenden Organisation und versucht eine Klärung des Lernens in der Organisation und des Lernens der Organisation selbst vorzunehmen. Darin werden die Grundlagen für die Formulierung der Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit gelegt.

In Kapitel fünf werden anhand der *Fallstudie zum betrieblichen Lernen in Gruppen* die Strukturen des Lernens in Gruppen durch die Erarbeitung eines konzeptionellen Ansatzes des *Gruppenlernens* fundiert. Auf der Basis der Analyseergebnisse wird eine Definition für das Gruppenlernen vorgeschlagen.

Kapitel sechs widmet sich der *Erörterung des Bezugsrahmens betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen*. Dort werden die Analyseergebnisse der Modelle des Organisationslernens im Hinblick auf die Orientierung der Bildungsarbeit mit den Ergebnissen der Einzelfallanalyse zum Gruppenlernen verknüpft und der Bezugsrahmen des betrieblichen Bildungshandelns unter den hypothetischen Bedingungen der Lernenden Organisationen herausgearbeitet. Anschließend wird auf ein idealtypisches Kompetenzprofil Bezug genommen wie auch ein Vorschlag für die Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen unterbreitet.

Im Kapitel sieben wird ein *Resümee* vorgelegt, das sich mit den Begrenzungen für die Persönlichkeitsentwicklung in Lernenden Organisationen beschäftigt. Es wird dargestellt, inwieweit das in Kapitel drei vorgelegte Bildungsverständnis in den Modellen der Lernenden Organisation berücksichtigt ist. Im Ausblick wird sowohl auf die Bedeutung der Untersuchungsergebnisse für die Theorie und Praxis als auch auf Forschungsdesiderate hingewiesen.

1.2 Definition zentraler Begriffe

Die Definition der wesentlichen Begriffe erfolgt aus Gründen der unterschiedlichen Inhalts- und Bedeutungszuschreibungen in der Literatur. Schon der Begriff »Lernende Organisation« macht die Notwendigkeit der Präzisierung unmittelbar deutlich. In englischsprachigen Publikationen wird der Begriff »organizational learning« oder »learning company« weitgehend synonym für die Benennung des gleichnamigen Phänomens

gebraucht, das im wesentlichen die Sicherung struktureller Veränderungen durch Lernen beschreibt. In deutschen Publikationen finden sich dagegen mehrere, nahezu bedeutungs-gleiche Bezeichnungen. Die Begriffe Lernende Organisation (SATTELBERGER 1994), Organisationale Lernfähigkeit oder Lernfähige Organisation (REINHARDT 1993) werden synonym gebraucht.

In den vorliegenden Überlegungen wird die Bezeichnung **Lernende Organisation** verwendet, wenn von einer Organisation gesprochen wird, die kontinuierliche Lernprozesse und den Aspekt der organisationalen Transformation in dem Mittelpunkt stellt. Der Terminus **Organisationslernen** wird in der Hauptsache für die Kennzeichnung des Lernens im Organisationskontext verwendet, d. h. auf den Vorgang der Veränderung durch Lernen bezogen. Solche Lernprozesse umfassen sowohl individuelles als auch kollektives Lernen und werden unter der Angabe der jeweiligen Bezugsebene verwendet.²

Der Begriff der **Bildungsarbeit** umfaßt alle Maßnahmen zur betrieblichen Aus- und Weiterbildung, die sowohl von betrieblichen Institutionen, die für Qualifizierung und Bildung zuständig sind, als auch in dezentralen Strukturen eingesetzt werden. Ferner bezeichnet betriebliche Bildungsarbeit Maßnahmen, die insbesondere in dezentralen Strukturen wie in der Gruppenarbeit oder in Partizipationsgruppen als sozial-interaktives Lernen angewandt werden.

Im Verlauf der Forschungsarbeit wird bei der Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld, das zwischen Bildung, Kompetenz und Qualifikation besteht, Bezug auf die begrifflichen Inhalte sowie auf die spezifischen Verbindungslinien genommen. **Bildung** bezeichnet hier den Vorgang der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung des Menschen in der Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt. Sie wird dabei als die Grundlage für selbständiges Handeln interpretiert und schließt die Fähigkeit zur Selbststeuerung, Selbstverantwortung und Reflexion sowie zur Nutzung lebensweltlicher Handlungsspielräume ein.

Der Begriff der **Kompetenz** bezeichnet Fähigkeiten, die einerseits persönliche, soziale, fachliche und methodische Dimensionen einschließen. Andererseits, wird damit die Fähigkeit zur begründeten Nutzung von Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen gekennzeichnet, die als Grundlage der Handlungsfähigkeit verstanden wird.

Qualifikation bezeichnet sowohl abrufbare Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Arbeitszusammenhang zur Verfügung stehen müssen als auch individuelle Voraussetzungen der Beschäftigten. Zur Definition des in der Arbeit verwendeten Bildungs-, Kompetenz- und Qualifikationsbegriffs sei an dieser Stelle auf die Auseinandersetzung mit den Bedeutungsgehalten dieser Termini in Kapitel 2 und 3 verwiesen.

Der Begriff **Wissen** wird in seiner alltagssprachlichen Bedeutung an den Stellen weiter gefaßt, wo Wissen, das an Personen gebunden ist, von organisational zugänglichem bzw. verfügbarem Wissen unterschieden werden muß. Denn in einer Organisation vorhandenes

² Der Begriff Organisation wird als Bezeichnung für Wirtschaftsunternehmen gebraucht. Die Bezeichnung Lernende Organisation kann auch für »Non-profit-Organisationen« gelten. Die Definition der Begriffe Lernende Organisation und Organisationslernen sowie die Unterscheidung in individuelles und kollektives Lernen wird in Kapitel 4 vertieft.

Wissen kann personenunabhängig sein und als »Organisationswissen«³ über Aufzeichnungs- und Abrufsysteme zur Verfügung stehen und somit als wiederholbar gelten (KREBSBACH-GNATH 1996, S. 33). Wissen, das in betrieblichen Bildungsmaßnahmen zu vermitteln ist, wird dementsprechend als an Personen gebundenes Wissen begriffen und umfaßt jene Inhalte, die in individuellen Lernprozessen anzueignen sind. Personengebundenes Wissen oder organisational verfügbares Wissen ist grundsätzlich unterschiedlichen Lernebenen in Organisationen zu zuordnen.

Als **Lernebene** werden die Ebenen bezeichnet, auf denen Lernprozesse zu zuordnen sind, die das Individuum, Arbeitsgruppen oder das Kollektiv⁴ betreffen können. **Lernen** wird als Verhaltensänderung aufgrund gegebener Anlässe i.S. der Kompensation wahrgenommener Defizite oder deren Antizipation im Handeln begriffen. Auf die Organisation bezogene Lernebenen und Lernbegriffe werden in den relevanten Abschnitten im Kapitel 4 dargelegt.

1.3 Vorgehensweise und Methodik

Insgesamt handelt es sich in der vorliegenden Arbeit um eine explorative Studie. Die Entscheidung für diese Vorgehensweise liegt darin begründet, daß die Untersuchung möglicher Gestaltungsspielräume in den Organisationslernkonzepten infolge der noch vorherrschenden Informationsknappheit sowie dem fragmentarischen Charakter der Modelle nur als ein iterativer Prozeß denkbar ist. Deshalb ist die Vorgehensweise darauf ausgerichtet, mit Hilfe der einschlägigen Literatur zu theoretischen Konzepten der Lernenden Organisation und mit Hilfe von Betrachtungen des Themas unter pädagogischen Gesichtspunkten, die notwendigen Grundlagen herauszuarbeiten. Im Rahmen einer Beobachtungsstudie zum Lernen in Gruppen wird ein Fallbeispiel verwendet, anhand dessen die Ergebnisse des theoretischen Abschnitts gespiegelt sowie weiter konkretisiert werden können.

Da die *Praxisfähigkeit* des Organisationslernens noch unklar ist, soll die Forschungsarbeit Ergebnisse im Hinblick auf die Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit liefern. Um relevante Grundlagen für die Identifizierung betrieblicher Bildungsziele zu erarbeiten, wurde die spezifische Literatur daraufhin durchgesehen, ob Aussagen über Veränderungspotentiale für die betriebliche Bildungsarbeit unter der Verwendung von Erkenntnissen des Organisationslernens denkbar sind.

Um das Ziel zu erreichen, die Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit auf der Grundlage des Organisationslernens abzuleiten, war es notwendig, Prozesse des Lernens von der abstrakten Ebene auf eine für die Praxis anwendbare Form zu übertragen. Der theoretische Teil wurde daher im Interesse der Transparenz des Lernbegriffs und der Bedeutung des Akteurs in Prozessen des Organisationslernens entsprechend breit angelegt.

³ Organisationswissen ist z. B. als kollektiv geteilte Annahmen über die Wirklichkeit zu verstehen. Ferner schließt der Begriff z. B. Verhaltensnormen der Mitglieder ein. Wissen kann aber auch in Form von spezifischen Operationen vorliegen. Ausführlich dazu Kapitel 4 und 5.

⁴ Der Begriff Kollektiv ist im Zusammenhang der Forschungsarbeit als Oberbegriff organisationsspezifischer Konstellationen von Personen zu verstehen und gilt damit als gänzlich unideologisch.

Die Fallstudie wurde in einem Unternehmen der Automobilindustrie vorgenommen, in dem die betriebliche Berufsbildung in einem innovativen Ansatz der „Gruppenarbeit in der Ausbildung“⁵ vorgenommen wird. Es wurden mittels der teilnehmenden Beobachtung Daten erhoben, die es erlauben, die ortsgebundenen individuellen und kollektiven Lernprozesse zu beschreiben und die Strukturen der kommunikativen Erarbeitung von Problemlösungen zu verstehen. Auf der Grundlage dieser Daten wird ein konzeptioneller Ansatz des Gruppenlernens formuliert. Die Untersuchungsergebnisse sind auf den betrachteten Einzelfall bezogen. Sie verfügen über eine hohe interne Plausibilität, können jedoch nur begrenzt übertragen werden. Die faktisch geringe Reichweite mußte im Interesse eines fundierteren Verständnisses der konstituierenden Elemente des Gruppenlernens jedoch akzeptiert werden. Gleichwohl geben die Ergebnisse konkrete Hinweise auf die Prozesse des Gruppenlernens und stellen damit eine Grundlage für weiterführende bildungstheoretische Überlegungen bereit.

Die Rekonstruktion der Lernprozesse mit dem Ziel, Prozesse des Gruppenlernens zu erkennen, erfüllen in der gesamten Untersuchung zwei wesentliche Funktionen:

- Im Gesamtzusammenhang der vorliegenden Arbeit soll der Begriff Gruppenlernen definiert werden, da er in den Modellen des Organisationslernens bisher nicht vorliegt.
- Es wird damit die Möglichkeit eröffnet, die abstrakten Vorstellungen des Lernens in betrieblichen Subsystemen weiter zu konkretisieren.

Die Verwendung der teilnehmenden Beobachtung als Forschungsinstrument war insofern konsequent, da mit dieser Vorgehensweise ein Bereich neuer Orientierungen in der betrieblichen Qualifikationssicherung betrachtet wurde, der sich bezüglich der Beschreibung kollektiver Lernschritte (Gruppenlernen) oder von dezentralen Lernstrukturen (Lernen in Projekt- oder Partizipationsgruppen) der Verwendung quantifizierender Methoden verschließt. Dies rechtfertigte einen qualitativen Forschungsansatz. Aber nicht nur die mangelnde Zugänglichkeit des Feldes gilt als Argument für die Verwendung qualitativer Methoden, sondern auch die begrenzende Wirkung, die bei der Erfassung der Vielfalt des Geschehens im Forschungsfeld vom Einsatz quantitativer Methoden ausgeht. Diese Begrenzung verursacht darüber hinaus eine nur eingeschränkte und ausschnittsweise Erfassung komplexer Strukturen, die eine Reduzierung auf wenige offensichtliche Zusammenhänge zur Folge hat (vgl. LAMNEK 1995). Für die vorliegende Untersuchung war es von zentraler Bedeutung, primär Daten zu erheben, welche die Entstehung von Lernfortschritten beschreibbar machen, deren innere Struktur sowie deren Einbettung in soziale Interaktionsprozesse zuließ. Handlungen wurden dabei nicht auf der Basis von standardisierter Ausprägungen selbst erfaßt, noch wurden Handlungsmotive zugeschrieben (vgl. GIRTLE 1984, S. 26).

Daher war von einem Forschungsansatz auszugehen, der in seiner Ausrichtung als subjektorientierter Ansatz zu kennzeichnen ist. Dieser auch in der qualitativen Forschung zur Schulpädagogik eingesetzte Forschungsansatz schließt die im Feld agierenden Personen als reflexive Subjekte ein und berücksichtigt deren Anteil an Veränderungen und vor allem deren Gewicht bei der Mitgestaltung des Feldes (ACHERMANN / ROSENBUSCH 1995,

⁵ Unternehmensinterne Bezeichnung für das untersuchte Ausbildungsprojekt.

S. 135). Insofern wurde nicht von einem Verhaltensbegriff bei den beteiligten Individuen ausgegangen, sondern ein Handlungsbegriff ins Zentrum gestellt, der die Akteure als bewußt Ziele verfolgend und variabel auf Anforderungen aus dem Arbeitsumfeld reagierend interpretiert⁶.

Methodisches Konzept der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung

Der Begriff der teilnehmenden Beobachtung (participant observation) hat sich im Rahmen soziologischer Forschungsarbeiten der *Chicagoer Schule* um Lindemann entwickelt (vgl. GIRTLE 1988, S. 43). Die teilnehmende Beobachtung stellt insgesamt eine wissenschaftlich-empirische Methode dar, die auf der Datenerhebung in unmittelbarer, d.h. räumlicher Nähe zum Untersuchungsgegenstand basiert. Die Daten werden innerhalb einer sozialen Gruppe mittels Teilnahme an deren Alltag gesammelt (MAYRING 1990). Damit läßt sich die teilnehmende Beobachtung vorerst als ein sozialwissenschaftliches Verfahren der Datenerhebung definieren, in der ein Beobachter (bzw. mehrere Beobachter), sinnlich wahrnehmbare Handlungsvollzüge, eingebettet in deren jeweiligen Sozial- und Handlungskontext erfaßt und diese für eine spätere Auswertung systematisch aufzeichnet. Im Prozeß der Datensammlung werden gegenstandsbezogene Hypothesen entwickelt, die durch die Analyse der Beobachtungsprotokolle erweitert werden. Insofern kann damit die wissenschaftliche Beobachtung von der alltäglichen Wahrnehmung eines Handlungsgeschehens unterschieden werden, da diese Methodik auf einer systematischen Planung, Aufzeichnung, Strukturierung und Analyse aufbaut. Sowohl die getroffenen Aussagen zum Gegenstand als auch die *interne* Plausibilität der Hypothesen können anhand der systematischen Beschreibungen des Handlungsgeschehens belegt werden und sind damit nachprüfbar.

Insgesamt sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. In der Literatur werden eine Reihe von Klassifikationen der Beobachtungsmethoden vorgenommen, die sich durch Gegensatzpaare wie „teilnehmende“ und „nicht teilnehmende“, „offene“ und „verdeckte“ oder „strukturierte“ und „unstrukturierte“ Beobachtung etc. differenzieren lassen (vgl. GIRTLE 1988, LAMNEK 1995). Die Wahl einer für den Beobachtungsgegenstand adäquaten Methode, kann dementsprechend nicht nach erwägenswerten Polarisierungen vorgenommen werden. Die Vorgehensweise ist von den gegebenen Untersuchungsmöglichkeiten im Feld, der Art und Weise, wie der Feldzugang gestaltet werden kann abhängig und wird letztlich davon bestimmt, wie der Beobachter im Feld auftreten kann, ohne das Geschehen zu beeinflussen. Wenn sich die Entscheidung für eine Vorgehensweise nach den praktikablen Möglichkeiten im Feld richtet, liegt die adäquate Methode immer in einem Kontinuum zwischen den oben angedeuteten sowie weiteren denkbaren *Polen*. Das bedeutet, daß diese Pole in der einen oder anderen Ausprägung im Beobachtungskonzept eine Tendenz bei der *Ausrichtung* des Instruments wiedergeben können (vgl. GIRTLE 1988). Eine gültige Positionierung des Instruments in diesem Kontinuum ist antizipativ kaum zu treffen, da eine Methode ihre Praktikabilität im Feld erweisen muß.

⁶ Es wird der Tatsache Rechnung getragen, daß Handlungen nicht Reaktionen auf Reize darstellen, sondern daß Handlungen sowie deren Unterlassung von Bedeutungen bestimmt sind, die Menschen ihrem Handeln und der Reaktion ihrer Umwelt zuschreiben (vgl. KÖNIG 1991, S. 60).

Insbesondere der oben genannte Aspekt der *Störpotentiale* durch den Beobachter hat im vorliegenden Fall die Auswahl des methodischen Designs beeinflusst. Zum einen sollte die Anwesenheit des Beobachters das Geschehen nicht stören. Das entsprach auch den Vereinbarungen mit der Leitung der technischen Bildung im Unternehmen. Ferner war dem Verfasser daran gelegen, daß die Gruppenmitglieder keine Verhaltensänderungen aufgrund der Anwesenheit eines Außenstehenden vornehmen. Deshalb wurden die Auszubildenden über die bevorstehende Untersuchung durch ihre Ausbilder frühzeitig unterrichtet und wurden vom Verfasser über den Grund der Untersuchung und das Ziel der Forschungsarbeit im Rahmen eines Gruppengesprächs informiert.

Der Feldzugang wurde über den Leiter der technischen Bildung und den Ausbilder der Gruppe als direkten Vorgesetzten gewährt. Eine entscheidende Voraussetzung für einen wirkungsvollen Feldzugang ist, daß die Personen, die beobachtet werden sollen davon überzeugt sind, daß der Beobachter ihnen nicht schaden will (vgl. GIRTLE 1988). Um im Feld keine folgenschweren Resentiments gegenüber dem Beobachter auszulösen oder Ängste vor einer möglichen Kontrollfunktion durch seine Person auszuräumen, war die Form einer offenen Beobachtung zu wählen. Aufgrund dieser Zugangsbedingungen und aus Gründen ethischer Bedenken gegenüber einer verdeckten Beobachtung, sollte die Rolle des Beobachters allen Akteuren im Feld bekannt sein. Dies hatte sich aus der heutigen Sicht als ein Vorteil herausgestellt, da die Auszubildenden ohne weiteres Auskunft über ihr Handeln gaben und den Beobachter an ihrer Projektarbeit teilnehmen ließen.

Die Entscheidung, auf einen Beobachtungsleitfaden zu verzichten, ergab sich aus der oben dargelegten Begründung für ein *offenes* qualitatives Untersuchungsdesign. Um das gesamte Geschehen in die Untersuchung einbeziehen zu können sowie diejenigen Gruppenprozesse näher zu betrachten, die der Kategorie Gruppenlernen zu zuordnen sind, war es nötig, ein größtmögliches Verständnis der Handlungen und Interaktionen im Feld zu erlangen. Daher war zunächst eine unstrukturierte Protokollierung sämtlicher Geschehnisse angezeigt. Auf diese Weise sollte eine frühzeitige Verengung der Vielfalt des Geschehens auf eine mögliche Einordnung in Lernformen und -prozesse vermieden werden, da sonst die Gefahr bestanden hätte, schon zu Beginn der Feldarbeit wesentliche Aspekte und damit Datenquellen für irrelevant zu halten.

Die skizzierten Überlegungen wurden umgesetzt, indem zunächst über einen Zeitraum von drei Tagen Beobachtungsprotokolle angefertigt und mit ergänzenden Notizen versehen wurden. Diese gestatteten eine erste Orientierung im Feld. Im Prozeß der Annäherung an den Gegenstand sowie der gedanklichen Strukturierung der Handlungen und sozialen Interaktionen ergaben sich bereits erste Hypothesen über das Lerngeschehen im Feld, die erste Hinweise auf die Art und die Formen von Lernprozessen bereitstellten. In diese *frühen* Hypothesen wurden die parallel vorgenommenen Kodierungen der Beobachtungsprotokolle integriert.

Vorgehensweise bei der Datenerhebung

Grundsätzlich wird in der Literatur zwischen der aktiven und passiven teilnehmenden Beobachtung unterschieden (vgl. LAMNEK 1995). Im vorliegenden Fall agierte der

Beobachter insofern als passiv teilnehmend, da ihm sowohl die erforderlichen Grundkenntnisse, die notwendigen handwerklichen Fertigkeiten und Wissen sowie ein ausreichender Zeitraum fehlten, eine aktiv teilnehmende Beobachterrolle einzunehmen. Ferner hätte eine aktive Teilnahme im Feld die Arbeits- und Lernprozesse erheblich gestört, was den ursprünglichen Absprachen mit der Ausbildungsleitung widersprochen hätte.

Die Bezeichnung passiv teilnehmende Beobachtung muß jedoch insofern relativiert werden, da in verschiedenen Situationen diese Rolle nicht aufrechterhalten werden konnte. Von einer passiven Rolle muß dann gesprochen werden, wenn Beobachtungen in Phasen der Erarbeitung von Problemlösungen in der Gruppe vorgenommen wurden. Dies schließt jedoch in Gruppendiskussionen eine aktive Rolle des Beobachters nicht aus. In einer Vielzahl von Gesprächen wurden sowohl seitens des Beobachters als auch seitens der Auszubildenden aktiv soziale Beziehungen hergestellt, die dann als Informationsquelle für die Datenerhebung nutzbar wurden⁷.

Die Untersuchung wurde in der Lehrwerkstatt der technischen Berufsbildung der DaimlerChrysler AG im Werk Berlin-Marienfelde durchgeführt. Der Zeitraum der Untersuchung erstreckte sich von September bis November 1998. Die Auszubildenden absolvieren eine Ausbildung zum Industriemechaniker mit der Fachrichtung Produktionstechnik und befanden sich am Beginn des zweiten Ausbildungsjahres. Es handelte sich um eine Gruppe von 13 Jugendlichen im Alter zwischen 17 und 23 Jahren, wobei eine Auszubildende der Gruppe angehörte.

Insgesamt wurden im Feld Beobachtungen an 21 Tagen durchgeführt. Dieser Zeitraum wurde als ausreichend eingeschätzt, da eine Vielzahl von Hypothesen erarbeitet werden konnte, die objektiv - vor dem Hintergrund des beobachtbaren Geschehens beurteilt - nicht mehr weiter ausdifferenziert werden konnten. Das heißt, der Abschluß der Datenerhebung wurde zu dem Zeitpunkt vorgenommen, als sich kein ersichtlicher Zugewinn hinsichtlich der Plausibilität der Ergebnisse mehr abzeichnete. Darüber hinaus ergab sich die zeitliche Begrenzung der Erhebung aufgrund der Absprachen, die mit der Ausbildungsleitung getroffen wurden sowie daraus, daß der Ressourceneinsatz dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit genügen mußte.

Der Feldforschungsprozeß läßt sich in insgesamt vier Phasen einteilen, die nacheinander vollzogen wurden, jedoch nicht unabhängig voneinander verstanden werden dürfen. Die Feldstudie versteht sich in ihrer internen Logik nicht als eine reine Fortentwicklung einzelner Aussagen und Hypothesen, sondern die einzelnen Schritte stehen in einer *reflexiven* Beziehung. Während des gesamten Projektes wurde bei der Generierung von Hypothesen immer wieder auf bereits vorhandenes Material zurückgegriffen, d. h. die vorhandenen Aussagen mit den neu herausgearbeiteten Hypothesen verglichen und in Beziehung gesetzt. Die auf diesem Wege generierten Aussagen wurden dann erneut am Geschehen im Feld reflektiert.

Die erste Phase sollte den Zugang zum Feld sichern und Vertrauen zwischen dem Beobachter und den Beobachteten herstellen. Der erste Schritt nach dem Feldzugang diente

⁷ Gespräche zwischen dem Verfasser und den Auszubildenden, Ausbildern sowie der Ausbildungsleitung lieferten wertvolle Informationen über Strukturen im Forschungsfeld sowie Arbeitsweisen.

zunächst der Überprüfung der Tauglichkeit des Feldes für die vorgesehene Untersuchung. Die Eignung des Feldes für das Forschungsvorhaben wurde nach den Kriterien der Verschiedenheit von Arbeits- und Lernaufgaben, der Art der Gruppenarbeit, der Selbständigkeit der Gruppenmitglieder und nach dem Grad der Handlungsautonomie und damit dem Grad der möglichen Handlungsspielräume im Feld beurteilt.

Das Geschehen in der Lehrwerkstatt wurde protokolliert und mit Kommentaren versehen. Im Anschluß an diese erste Erhebungsphase wurden die Daten nach im Material auffindbaren *natürlichen* Kodierungsmöglichkeiten untersucht. Dieser erste Schritt wurde in einem Zeitraum von zwei Tagen vollzogen, in denen bereits erste Hypothesen entwickelt werden konnten, die über die *Gestalt* i.S. der möglichen Strukturen von Gruppenlernprozessen Auskunft geben konnten.

Im Anschluß an die ersten zwei Tage im Feld, wurden die hierbei entwickelten Hypothesen an weiteren drei Beobachtungstagen ergänzt und die bereits vorhandenen Aussagen zum Geschehen im Feld überprüft. Die in der ersten Phase begonnene Protokollierung und deren Erweiterung durch Kommentierungen des Geschehens, wurde in der zweiten Phase beibehalten. Die aus der ersten Phase bestehenden Hypothesen wurden kontinuierlich während der Anwesenheit im Feld anhand der gemachten Beobachtungen erweitert. Der Vorteil bei dieser Vorgehensweise besteht darin, daß durch die kontinuierliche Erweiterung der Perspektiven ein intensivierender Einblick in die Handlungen und sozialen Interaktionen ermöglicht wird, der als unverzichtbarer Bestandteil, die Entfaltung und Modifikation bestehender und neuer Hypothesen gestattet. Darüber hinaus kann auf diesem Wege eine permanente und kritische Reflexion des bereits bestehenden Datenmaterials und der generierten Hypothesen erfolgen.

Im Anschluß an die täglichen Beobachtungszeiträume, die im Laufe von zehn Tagen durchgeführt wurden, konnten in dieser zweiten Forschungsphase jeweils außerhalb des Feldes die Tagesprotokolle kodiert und in die bereits bestehenden Hypothesen integriert werden. So ergab sich ein Abbild des Geschehens im Feld, das auf der Grundlage einer konstanten Hypothesenüberprüfung im Feld und über deren Erweiterung auf der Grundlage der kodierten Beobachtungsprotokolle im Forschungsprozeß einer ständigen Überprüfung ihrer Plausibilität ermöglichte.

In der dritten Phase wurden die generierten Aussagen an zwei Tagen erneut im Feld auf ihre Vollständigkeit hin überprüft. Dies sollte die Gelegenheit dafür bieten, ggf. die Hypothesen zu erweitern, zu ergänzen oder falls notwendig auch zu verwerfen.

Die vierte und abschließende Phase der Beobachtungsstudie bestand in einer erneuten Auswertung der Protokolle mit dem Ziel, mögliche Anhaltspunkte für weitere Hypothesen herauszufiltern. Darauf folgte die Zusammenfassung der Hypothesen unter den Kodierungskriterien und die Herausarbeitung eines konzeptionellen Ansatzes des Gruppenlernens, wie dieser sich aus dem Datenmaterial ableiten ließ.

2. Modernisierung betrieblicher Strukturen als Auslöser für Umbrüche in der Bildungsarbeit

Durch bloßes logisches Denken vermögen wir keinerlei
*Wissen über die Erfahrungswelt zu erlangen; alles Wissen
über die Wirklichkeit geht von der Erfahrung aus und
mündet in ihr. Rein logisch gewonnene Sätze sind
mit Rücksicht auf das Reale völlig leer.*
Albert Einstein

Der derzeitige technologische und sozioökonomische Strukturwandel in den Industrieländern stellt hohe Anforderungen an die Lern- und Innovationsfähigkeit der Betriebe und damit auch an die Beschäftigten. Für Unternehmen gilt die Anforderung, aufgrund der zunehmenden Dynamik und Komplexität ihrer Kontexte das interne Anpassungsvermögen i.S. einer zunehmenden Flexibilisierung zu verbessern (vgl. ARGYRUS 1978; SATTELBERGER 1994; SENGE 1990; SENGE et al. 1996). Die Notwendigkeit des permanenten Wandels ergibt sich aus Gründen des technischen Fortschritts. Neue Erkenntnisse in den Naturwissenschaften vollziehen sich rasch und gelten somit auch als „Beschleuniger des Wandels“ (FOURIER 1994, S. 16). Die Zunahme verfügbaren Wissens ist dabei enorm, so daß COMELLI (1985, S. 29) von einer „Wissensexplosion“ spricht. Insgesamt spiegeln Begriffe wie Wandel, Beschleunigung und Veränderung dabei die wesentliche „Signatur der Neuzeit“ (SCHNEIDER 1991a, S. 45) wider und prägen zunehmend die Wahrnehmung der Menschen von ihrer Lebenswelt.

Die Konsequenzen wissenschaftlicher und technologischer Entwicklungen machen sich in allen Lebensbereichen bemerkbar. Besonders nachhaltig sind diese jedoch in den Betrieben beobachtbar, wobei es gemeinhin unbestritten ist, daß dort unter den Bedingungen einer ständig steigenden globalen Konkurrenz, die sich in erster Linie als Qualitäts-, Kosten- und Innovationswettbewerb darstellt, neue betriebliche Organisationsprinzipien entstehen (KERN / SABEL 1994; SCHUMANN et al. 1994). Der Prozeß der betrieblichen Modernisierung beschreibt dabei eine zielgerichtete Anpassung an umfeldbedingte Chancen und Risiken. Daher widmen sich die folgenden Abschnitte weder den Risiken der Flexibilisierung oder deren Dynamisierung im System selbst (vgl. BACKHAUS / GRUNER 1994), noch den arbeitspolitischen Fehlentwicklungen (vgl. JÜRGENS / NASCHOLD 1994). Die Betrachtung des Modernisierungsprozesses bezieht sich auf den Wandel in den Anforderungen in der Erwerbstätigkeit und bildet den Ausgangspunkt für die anschließenden bildungstheoretischen Überlegungen.

Die Bewältigung des Wandels durch den Menschen erfordert andere, heute zum Teil noch nicht entwickelte Qualifikationen sowie Kompetenzen, deren Erwerb sich in wandelnden Kontexten vollziehen muß (vgl. MEYER-DOHM 1991; GEIßLER / ORTHEY 1998; WITTHAUS 1997; WITTWER 1999). Bezogen auf die Veränderungen der Arbeitswelt bzw. den institutionell-organisationalen Wandel, wird Lernen zur *conditio sine qua non* und als Wettbewerbsfaktor erster Ordnung interpretiert (vgl. DE GEUS 1988; PAWLOWSKI / BÄUMER 1996; PROBST / BÜCHEL 1994). Für die Erwerbsarbeit relevantes Wissen und

die entsprechenden Qualifikationen bestanden bisher überwiegend in der Fähigkeit, in vorgegebenen Organisationsstrukturen arbeitsfähig zu sein und Kenntnisse für den Umgang mit technischen Produktionsmitteln sowie Herstellungsverfahren zu besitzen. Dazu kam das Wissen über angemessenes Handeln in arbeitsteiligen Produktionskonzepten (vgl. KERN / SCHUMANN 1984; JÜRGENS 1991; SCHUMANN et al. 1994).

Neu ist heute die verstärkte Bedeutung von Qualifikation, Kompetenz sowie von Bildung als Ressource für die Problembewältigung im Arbeitszusammenhang, da Anforderungen wie die Partizipation der Arbeitskräfte in der Arbeitsgestaltung und der Organisationsentwicklung zugenommen haben (vgl. DEHNBOSTEL 1995a; 1995b; WITTHAUS 1998). Wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Dynamik lösen dabei insgesamt den Zwang zur Weiterentwicklung von individuellen Befähigungen aus (vgl. ARNOLD 1996a; MEYER-DOHM 1991; DOHMEN 1996).

Sowohl die Zunahme der Anforderungen an das Individuum als auch die steigende Umfeldkomplexität der Unternehmen ist mit dem Beginn der neunziger Jahre zum Anlaß genommen worden, den seither nur mit Bezug auf Individuen verwandten Begriff des Lernens mit Organisationen in Verbindung zu bringen⁸. Im Zentrum der Konzepte des Organisationslernens steht das Ziel der kontinuierlichen und qualitativen Optimierung aller organisationalen Prozesse und vor allem deren dezentrale Steuerung. Insgesamt soll dabei die Personal- und Organisationsentwicklung zur Verbesserung der betrieblichen Performanz verzahnt werden (vgl. KLIMECKI / LAßLEBEN 1998; MÜNCH 1997; PROBST / BÜCHEL 1994; SATTELBERGER 1994).

Wenn die betriebliche Bildungsarbeit sich seit neuem mit der Vorstellung der Lernenden Organisation konfrontiert sieht, dann ist damit unweigerlich eine Verlagerung ihrer Zielperspektiven verbunden. Die Herausbildung persönlicher Kompetenzen in dezentralen Organisationen gewinnt an Bedeutung, weshalb die betriebliche Bildungsarbeit durch zwei zentrale Entwicklungen betroffen wird. „Ausgehend von der Schlüsselqualifikationsdebatte gibt es einen Zug in Richtung Subjektivierung der Aus- und Weiterbildung; gleichzeitig wirken Kräfte in Richtung einer konzeptionellen Öffnung zur Organisation, deren Gravitationszentrum in den Debatten und Theorien über Organisationsentwicklung und lernende Organisation liegt“ (WITTHAUS 1996, S. 79). Die Voraussetzung für eine konstruktive Nutzung dieser Öffnungstendenzen für die betriebliche Bildungsarbeit liegt darin, daß zum einen die Schlüsselqualifikationen verstärkt in dezentralen Bildungsstrukturen herausgebildet werden können (vgl. ARNOLD / HARDT 1998). Dadurch kann ein Beitrag zur Verbesserung der Selbststeuerung- und Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter geleistet werden. Andererseits, müßten die bis heute noch sehr heterogenen betriebswirtschaftlichen und theoretischen Modelle des Organisationslernens für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung anschußfähig werden. Die Dringlichkeit zum Abbau dieses Defizits besteht insofern, als Einschätzungen über die Praxisrelevanz der Modelle vorliegen (vgl. ARGYRUS 1964, 1978; KAKABADSE / FRICKER 1994; MARCH / OLSEN 1975; PROBST / BÜCHEL 1994;

⁸ Die frühesten Überlegungen zu Konzepten des Organisationslernens wurden bereits in den sechziger und siebziger Jahren z. B. bei ARGYRUS 1964, 1970; CYERT / MARCH 1963; MARCH / OLSEN 1975 publiziert.

SATTELBERGER 1994; SENGE 1990; SENGE et al. 1996), jedoch die Chancen für die betriebliche Bildungsarbeit bis heute weitgehend unklar geblieben sind.

Zunächst soll daher mit Blick auf die organisatorischen Veränderungen in den Betrieben ein Ausgangspunkt für die hier folgenden bildungstheoretischen Überlegungen zum Organisationslernen sowie zum Gruppenlernen bereitgestellt werden.

Die Beschäftigung mit den Entwicklungen in der Arbeitswelt offenbart einen umfangreichen Strukturwandel in allen Industriebranchen (vgl. BACKHAUS / GRUNER 1994; FAUST et al. 1994; KERN / SCHUMANN 1984; JÜRGENS / NASCHOLD 1994; SCHUMANN et al. 1994). Dieser zum Teil tiefgreifende Wandel vollzog sich bei den Branchen selbst, d. h. neue Beschäftigungsfelder wurden herausgebildet wie am Beispiel der Informations- und Kommunikationstechnologien sichtbar wird.

Zunächst wird in der Untersuchung die Frage nach den Strukturveränderungen gestellt, um den Zusammenhang von Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikation herzustellen. Das Ziel besteht einerseits darin, die Konsequenzen für die inhaltlichen Orientierungen in der betrieblichen Bildungsarbeit nachzuzeichnen. Andererseits, die Entwicklungslinien arbeitsweltlicher Veränderungen transparent zu machen, um in einem späteren Arbeitsschritt die bildungstheoretischen Überlegungen zu den Modellen der Lernenden Organisation anzuschließen. Dies geschieht anhand ausgewählter Beispiele, die nicht bis in die Detailfragen sowie betriebsökonomische Folgen hineinreichen, da im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur zentrale Entwicklungen aufgegriffen werden können⁹.

2.1 Erkennbare Muster der industriellen Rationalisierung

In allen industriellen Kernbereichen wird seit Beginn der neunziger Jahre versucht, durch betriebliche Reorganisationsmaßnahmen die Anpassung an veränderte Marktbedingungen vorzunehmen. Der Wandel zeigt sich in der Anpassung von Produkten, der internen Leistungssteigerung sowie im Einsatz von integrierten Qualitätssicherungssystemen aber auch in der zunehmenden betrieblichen Flexibilität. Diese markiert die Fähigkeit, sich an den Wandel des Umfeldes in einer kurzen Zeitspanne anzupassen. Dabei können externe und interne Veränderungen unterschieden werden. Externe Veränderungen stellen dabei die Forderung nach Anpassung an den technischen Fortschritt, kürzere Innovationszyklen, Produkt- und Teilevarianz und die gesellschaftlichen Ansprüche bezüglich der Unternehmenskultur, Qualifikationsniveau der Arbeitsplätze etc. dar. Interne Veränderungen ergeben sich aufgrund der zunehmenden Komplexität der Produktions- und Produktstrukturen, der Produktionssysteme sowie Abläufe.

Die Strategien betrieblicher Innovationen zur Steigerung der Flexibilität bestehen in der Anwendung neuer Prinzipien, durch die eine Restrukturierung gewachsener Organisationsstrukturen vorgenommen wird. Wechselnde Orientierungen an betrieblichen

⁹ Aufgrund unterschiedlicher Rationalisierungsstrategien sowie der vielfältigen Möglichkeiten der Veränderungen in der *Arbeitswelt* wird hier eine begrenzte Darstellung vorgenommen. Zum einen kann ein Gesamtüberblick nicht erschöpfend in gekürzter Form gegeben werden. Zum anderen, ist eine thematische Annäherung auf vielfältigen Betrachtungsebenen möglich, was dazu zwingt, die in der Literatur aufgezeigten Entwicklungslinien industrieller Erwerbsarbeit auf die im Zusammenhang mit der Fragestellung relevanten Konzepte zu reduzieren. Die hier vorgelegte, im wesentlichen gestraffte Darstellung wird jedoch als ausreichend angesehen.

Restrukturierungskonzepten zeigen sich in Schlagworten wie »Lean Production« (WOMACK et al. 1991) oder die »Fraktale Fabrik« (WARNECKE 1992). Diese sind, neben einer Vielzahl von anderen Konzepten, Ausdruck für den Anpassungsbedarf. Ebenso weisen wechselnde Präferenzen für immer neue Konzepte auf einen hohen Anpassungsdruck hin. So wird beispielsweise das »Total Quality Management« (TQM) aus Gründen der Marktanforderungen als ganzheitlicher und umfassender Ansatz der Unternehmensführung begriffen, der auf allen Ebenen der Wertschöpfungskette implementiert wird (vgl. TÖPFER / MEHDORN 1995). Es handelt sich dabei um ein durchgängiges Konzept der Qualitätssicherung; die ermittelten Kundenanforderungen werden in allen Subsystemen umgesetzt und bilden damit die Richtlinien für verbindliche Qualitätsstandards.

In erster Linie steht der Wandel in den Marktanforderungen mit einer spezifischen Entwicklungsrichtung in Zusammenhang, die als Wandel vom Produzentenmarkt hin zu einem Konsumentenmarkt beschrieben wird (vgl. FREI et al. 1993). Die angewandten Organisations- und Managementtheorien, die im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte entwickelt wurden, zeigen bei der Überprüfung ihrer Funktionalität für die Bewältigung kontemporärer Anforderungen ein deutliches Ergebnis: Die Strukturen der tayloristischen Massenproduktion können dem Wandel auf den Märkten, der sich durch häufigen Modellwechsel, breite integrierte Leistungsangebote für Kunden oder individuellen Produkten äußert, nicht mehr gerecht werden. Nach FREI et al. (1993, S. 71) bedarf es um erfolgreich zu sein, einer flexiblen, qualitativ hochstehenden, wirtschaftlichen und gleich-zeitig menschengerechten Produktionsphilosophie, welche „die Fähigkeiten und Problemlösungskapazitäten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter optimal nutzt“ (ebd.).

Das bekannteste Konzept eines flexiblen Produktionstyps stellt die »Lean Production« dar, die bei WOMACK et al. (1991) als Alternative zur tayloristischen Produktionsweise verstanden wird. Die Hauptmerkmale dieses Konzepts bestehen zum einen in der Übertragung von Verantwortung und Aufgaben auf jene Organisationsmitglieder, die eine tatsächliche Wertschöpfung am Produkt erbringen. Zum anderen, wird ein System der Fehlerentdeckung installiert, das es ermöglicht, jedes auftretende Problem rasch auf seine Ursache zurückzuführen (vgl. ebd.). Die konzeptualisierten Arbeitsprinzipien beziehen sich im wesentlichen auf Gruppenarbeit und auf Lernprozesse von Gruppen im Arbeitsprozeß. Im Konzept der Lean Production erfolgt die Effektivitätssteigerung durch die Prozeßoptimierung, durch die Integration von Managementtätigkeiten sowie von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (vgl. STÜRZL 1992; WOMACK et al. 1991). In diesem betrieblichen Wandel kann eine verstärkte Aktivierung der internen Ressourcen festgestellt werden, weswegen von einem gravierenden Umbruch in den Denkweisen und in den Konzepten unternehmerischer Organisationen¹⁰ gesprochen wird (vgl. ECKERT / RÜTZEL 1996).

Organisationsstrukturen, die in traditionellen Produktionssystemen vorherrschend waren, weichen in den neuen Produktionskonzepten einer anderen Logik beim Einsatz menschlicher Arbeitskraft. Mitarbeiter werden als ein für die Wertschöpfung entscheidender

¹⁰ Diese beobachtbaren Veränderungen beziehen sich nicht nur auf die Bereiche industrieller Arbeit sondern vollziehen sich fast ausnahmslos in allen Arbeitsbereichen und Institutionen der Industriegesellschaften. Der Versuch der *Straffung* von Organisationen findet sich im Bereich des öffentlichen Dienstes sowie im Dienstleistungssektor.

Produktionsfaktor angesehen und nicht mehr als *Störfaktor* betrachtet. Die Anpassung betrieblicher Arbeitsstrukturen sowie die dafür unentbehrlichen Qualifikationen und Kompetenzen werden neben der Technik zu den entscheidenden Ressourcen betrieblicher Modernisierung gezählt¹¹. Innerhalb dieser Entwicklung fällt eine Reduzierung statischer Rahmenbedingungen auf, die eine kontinuierliche Veränderung in den Prozessen auslösen, sowie immer wieder neue Konstellationen und funktionale Strukturen hervorbringen¹² (MOHL 1993).

Über die heutige und zukünftige Gestalt von Fabriken gibt es bekanntlich unterschiedliche Bewertungen. Es können bei der Gestaltung der unternehmensinternen Arbeitsstrukturen spezifische Entwicklungslinien beschrieben werden, die in den folgenden Absätzen als Veränderungen der Arbeitswelt abgebildet werden. Dazu werden die Auswirkungen von neuen Produktionstechniken auf die Arbeitsgestaltung und die Wirkungen der teilweise strafferen Arbeitsorganisation auf die Arbeitsanforderungen ins Blickfeld genommen. Aufgrund der hohen Anforderungen an die organisationale Flexibilität streben die Industrieunternehmen zunehmend die Einrichtung von sich selbst steuernden Regelkreisen unter Nutzung vorhandener Selbststeuerungsmechanismen an. Autonome Fertigungsgruppen in der Fließfertigung sind ein Ausdruck für diese Orientierung. Es sollen Entscheidungen vor Ort getroffen werden, um überflüssige Zeit- und Reibungsverluste zu vermeiden.

Insgesamt treten bei der Betrachtung von Arbeitsstrukturen zum einen die Veränderungen der Organisationsstrukturen selbst und zum anderen, die Implementierung von Technik sowie die Vernetzung zwischen betrieblichen Bereichen in Erscheinung. Beide, sowohl die Gestaltung der Organisationsstrukturen als auch die Technisierung und Vernetzung präsentieren sich zunächst diffus. Für die Darstellung der Anforderungen in der industriellen Erwerbsarbeit wird die notwendige Klarheit einzelner Entwicklungslinien über die *Konzepte* der »Dezentralisierung«, die innerbetrieblich verstärkt auftretende Orientierung an »Anthropozentrischen Produktionssystemen« sowie die »Systemische Rationalisierung« vorgenommen. Die genannten Entwicklungspfade bei der Gestaltung industrieller Arbeitsstrukturen verfügen über einen ausreichenden Erklärungswert hinsichtlich der Beschreibung produktionsstruktureller Veränderungen.

Dezentralisierung

Der Begriff der Dezentralisierung beinhaltet die Umverteilung von Befugnissen oder Kompetenzen, die aus zentralen Bereichen herausgenommen und auf in der Hierarchie vertikal angelegte Bereiche verlagert werden. Maßnahmen zur Dezentralisierung richten sich nicht nur an strategischen Unternehmensprinzipien aus, sondern gelten gleichzeitig als Möglichkeit, Grundsätze wie Flexibilisierung oder organisationale Transparenz zu

¹¹ Da im Kern in den veränderten Arbeits- und Produktionsprozessen neue Formen der Arbeitsorganisation in der Verbindung mit einem verstärkten Einsatz von Fertigungs- und Informationstechnologien umgesetzt werden, ergeben sich strukturelle Faktoren, die nicht nur die Qualifizierung als wichtige Funktion im organisationalen Geschehen herausstellt, sondern die betrieblichen Erfahrungs- und Lernräume zunehmend verändert.

¹² In diesem Zusammenhang wird daher von einer Komplexitätserhöhung ausgegangen, die unübersichtlich erscheint und auch als Chaos beschrieben wird (vgl. HEITGER 1994; QUEM-REPORT Nr. 52, 1998).

erreichen¹³. Dezentralisierung ist daher als eine umfassende Zielgröße organisationaler Gestaltung zu verstehen (HIRSCH-KREINSEN 1996, S. 197). Für die begriffliche Konkretisierung bietet sich im Anschluß an FAUST et. al. (1994, S. 23ff.) eine Unterscheidung in strategische und operative Dezentralisierung an. Strategische Dezentralisierung schließt dabei die gesamte Unternehmensorganisation ein, während der Bereich der operativen Dezentralisierung arbeitsorganisatorische Dimensionen umfaßt. Denkbar ist danach eine Klassifizierung nach drei Zielen (vgl. ebd.):

- die Reorganisation der Unternehmens- und Arbeitsorganisation;
- dem Aufbau kundennaher Strukturen verbunden mit der Ausgliederungen von Organisationsbereichen;
- eine Vermischung zwischen strategischer und operativer Dezentralisierung.

Dezentralisierungsmaßnahmen reichen daher von marktbezogenen Umstellungen über die Bearbeitung technischer Probleme bis hin zu internen organisatorischen Fragestellungen. In der folgenden Betrachtung ist der Ansatz der operativen Dezentralisierung von Interesse, da er den Hintergrund für eine Vielzahl von Maßnahmen der Arbeitsorganisation stellt.

Im wesentlichen findet die Dezentralisierung in den Betrieben ihren Ausdruck in der Einführung von Inselmodellen, Partizipationsgruppen oder in Konzepten der Gruppenarbeit. Auch wenn diese Konzepte sich durch inhaltliche sowie formale Elemente unterscheiden, stellen sie dennoch Entwicklungen in Betrieben dar, die eine Vermehrung von Autonomie wie auch von Gestaltungsspielräumen im Arbeitsprozeß anstreben (vgl. DEHNBOSTEL 1992, S. 9). Konkret zeichnet sich in solchen Bereichen die industrielle Produktionsarbeit durch informationstechnologische Vernetzungen, die Integration verschiedenartiger, vormals getrennter Arbeitsaufgaben und ganzheitlichere Formen der Arbeitsorganisation aus (vgl. ebd.).

Beim Einsatz komplexer und hochdifferenzierter Produktionssysteme ist deutlich geworden, daß exakt die menschlichen Fähigkeiten zur Beherrschung gebraucht werden, die diese komplexe Technik hervorgebracht haben (SCHNEIDER 1991a, S. 45). Es kristallisiert sich deshalb verstärkt eine Rückbesinnung auf die menschlichen Fähigkeiten und damit eine weitreichende Veränderung der Rolle von Facharbeitern heraus. Gruppenarbeitskonzepte oder partizipationsorientierte Gruppenkonzepte sind hierbei ein Ausdruck für die Dezentralisierung bzw. ein Kennzeichen der Enthierarchisierung in den Produktionsbereichen. Im Zuge dieser Veränderungen wurden Führungsfunktionen, die vormals von Meistern wahrgenommen wurden und ähnliche Positionen auf Gruppensprecher oder in die Arbeitsgruppen der Werkstattebene integriert.

In den Grundannahmen der Gruppenarbeitskonzepte wird davon ausgegangen, daß die Arbeitskräfte Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen wollen. Es wird erwartet, daß sowohl das Engagement als auch die Identifikation der Gruppenmitglieder zunimmt und die Problemlösungskapazitäten und Kreativitätspotentiale ausgeschöpft wer-

¹³ Die Dezentralisierung von Betriebsstrukturen ist inhaltlich von der Dezentralisierung der betrieblichen Bildungsarbeit zu unterscheiden, obwohl die Konzeption dezentraler Lernorte in ihrer Logik der Dezentralisierung der betrieblichen Strukturen folgt.

den können. Vorausgesetzt wird weiter, daß die Beschäftigten bezüglich ihrer Arbeitsbereiche und Aufgabenprofile über detaillierte Kenntnisse verfügen sowie dieses Wissen seitens der Belegschaften problemorientiert zur Aufrechterhaltung des Betriebsablaufs eingesetzt wird.

Anthropozentrische Produktionssysteme

In der Diskussion wird im wesentlichen zwischen zwei Rationalisierungsstrategien unterschieden, die als technozentrischer und anthropozentrischer Ansatz bezeichnet werden. In der Dezentralisierung von Betriebsstrukturen steht das Anthropozentrische Produktionssystem häufig im Vordergrund. In der Vergangenheit wurden bei der Gestaltung von Arbeitssystemen spezifische Grundmuster verfolgt, die in der Hauptsache in betrieblich-technischen Planungsprozessen die Konstruktion der Technik und deren Wirkungsgrad hoch bewerteten. Die passenden Organisationsstrukturen wurden dann nach Maßgabe der technischen Vorgaben entwickelt. Damit folgte die Logik der Arbeitsgestaltung der Ergänzung von verbliebenen Technisierungslücken. Die Konsequenz daraus war, daß die technikdeterminierten Freiräume durch menschliche Arbeitskraft kompensiert wurden und sich der Mensch an die Technik anpassen mußte. Eine Berücksichtigung arbeitsgestalterischer Aspekte blieb dabei nahezu ausgeschlossen¹⁴.

Im Unterschied dazu erfolgt mit dem Beginn der neunziger Jahre ein Prozeß des Umdenkens, der mehr Aufmerksamkeit auf anspruchsvollere berufliche Qualifikationen verwendet. Charakterisiert wird diese anthropozentrische Orientierung durch Strukturmerkmale wie die „Requalifizierung der Arbeit“ (PIORE / SABEL 1985), eine stärkere Gewichtung der Arbeitsplatzverantwortung in Einheit mit flacheren Hierarchien.

Bei der Einführung anthropozentrischer Produktionssysteme geht es im wesentlichen darum, dezentrale Gestaltungspotentiale für den Produktionsprozeß zu nutzen. Die Neugestaltung eines Fabriksystems sowie die dafür notwendigen Entscheidungen und Absprachen zwischen der Führungskräfteebene und den Produktionsabteilungen orientieren sich an der grundsätzlichen Gestaltbarkeit der Organisation wie auch der Arbeitsbedingungen, die für die Funktionsfähigkeit abgestimmt werden müssen. Das Fabriklayout und vor allem die Technikgestaltung werden als die menschliche Arbeitskraft unterstützend aufgefaßt (vgl. LEHNER / SCHMID 1992). Zurückzuführen ist dieser Paradigmenwechsel auf die Einsicht, daß die Art und Weise, wie Technik und Arbeit gestaltet sind, die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen, Wirtschaftszweigen oder ganzen Volkswirtschaften beeinflussen¹⁵. Dabei treten das im Arbeitsprozeß gesteuerte Zusammenspiel von Mensch und Technik, das Engagement sowie die Fähigkeiten der Belegschaften und die optimale technische Unterstützung der Arbeit als wichtige Faktoren in Erscheinung. Im Rahmen der optimalen Gestaltung der Mensch-Maschine Schnittstellen, kommt den Technikanwendungen die Funktion von Werkzeugen zu, die das zur Verfügung stehende menschliche Leistungspotential unterstützen. Auf diesem Wege wird versucht, die Erhöhung der Flexibilität in Unternehmen durch die technische und

¹⁴ Der betrieblichen Bildungsarbeit kam dabei i.d.R. die Funktion einer reinen Qualifikationsanpassung zu. Das hieß, den Menschen für die Beherrschung der jeweils *konstruierten* Komplexität in den Mensch-Maschine-Schnittstellen zu qualifizieren.

¹⁵ Diese Einsicht wurde dadurch noch verstärkt, daß die Technisierungspotentiale ausgereizt schienen und die Kapitalbindung in Automatisierungsprojekten enorm hoch war.

arbeitsorganisatorische Gestaltung zu erreichen. Die Zusammenführung von Anforderungen der Produktionstechnologie mit der qualifizierten Facharbeit muß demnach auf der Arbeitsplatzgestaltung basieren. Dazu zählen die Erhöhung der Autonomie, eine Steigerung der Selbstbestimmung des Individuums sowie die Ausstattung der Arbeitsplätze, die nicht nur qualifiziert sondern qualifizierend konzipiert sein müssen (FREI et al. 1993).

Nach LEHNER und SCHMID (1992, S. 23) können drei Komponenten anthropozentrischer Produktionskonzepte identifiziert werden. Erstens die Konzepte der flexiblen Automatisierung, die mit größtmöglichen individuellen Entscheidungsspielräumen bei wenig formalisierten Entscheidungsbeschränkungen und Kontrollen ermöglicht werden. Zweitens die Zurücknahme der Arbeitsteilung in gruppenorientierten Arbeitsstrukturen und flachen Hierarchien mit einer vermehrten Delegation von Steuerungs-, Kontroll- und Planungsfunktionen in die Werkstattbereiche hinein. Drittens gilt dementsprechend eine arbeitsplatznahe und in erster Linie dauerhafte Weiterentwicklung der Fähig- und Fertigkeiten der Belegschaftsmitglieder vor Ort als Voraussetzung für die Umsetzung anthropozentrischer Produktionssysteme.

Im Gegensatz zu technozentrischen Systemen¹⁶ tritt der Mensch nicht hinter die Funktion und Eigenlogik des technischen Systems zurück, dem dabei durch die Abläufe und Prozesse lediglich eine Hilfsfunktion zugewiesen ist (VON LÜDE 1996, S. 124). Technik optimiert und unterstützt lediglich die Arbeitsabläufe und deren Organisation. Die wichtigen Veränderungen bestehen in personalwirtschaftlichen und organisatorischen Maßnahmen, d. h. zuerst der Mensch und die Gestaltung der Rahmenbedingungen und dann die technische Gestaltung (VON BANDEMER / HILBERT 1993, S. 29). Das bedeutet aber nicht, daß der Mensch mit seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt steht, sondern das heißt, daß in Produktionssystemen dieser Art auf den Menschen als Ressource für die Produktivität und die Erhaltung der Flexibilität zurückgegriffen wird¹⁷.

Systemische Rationalisierung

Im Zusammenhang mit der Diskussion über geeignete Entwicklungspfade in der modernen Fabrikorganisation, werden für die Einbindung des Menschen und seiner Fertigkeiten in die Produktionsabläufe verstärkt auch systemische Aspekte bei der Suche nach Rationalisierungspotentialen berücksichtigt.

In einer Analyse aus dem Bereich von Dienstleistungsunternehmen findet sich folgende Definition: „Systemische Rationalisierungsprozesse sind dadurch gekennzeichnet, daß unter Nutzung neuer, mikroelektronisch basierter Datenverarbeitungs- und Kommunikationstechnik der betriebliche und überbetriebliche Informationsfluß, die Interaktion über

¹⁶ In technozentrischen Systemen wird der Mensch eher als ein *Erfüllungsgehilfe* der Technik verstanden. In Bereichen der hochautomatisierten Fertigung z. B. in der Automobilindustrie oder auch dem Maschinenbau können durchaus stark technikzentrierte Produktionsanlagen zum Einsatz kommen (vgl. KERN / SCHUMANN 1984; SCHUMANN et al. 1994). Die Unterscheidung zwischen technikzentrierten und anthropozentrischen Konzepten wird vorgenommen, da hier ein Differenzierungskriterium für unterschiedliche Produktionssysteme aus Gründen der Mannigfaltigkeit verschiedener Entwicklungspfade der Fabrikorganisation notwendig wird. Es werden hier keine quantitativen Größen der Diffusion anthropozentrischer Produktionskonzepte zugrunde gelegt.

¹⁷ Die mutmaßliche Humanisierung der Arbeit aufgrund anthropozentrischer Produktionssysteme muß daher eher als ein Nebeneffekt der wirtschaftlichen Rentabilität interpretiert werden.

und die Kombination von Daten, die Organisation der Betriebsabläufe und die Steuerung der unterschiedlichen Funktionsbereiche (...) in einem Unternehmen in einem Zug neu gestaltet werden. Die bisher gültige Grenzziehung, nach der in erster Linie massenhaft anfallende Hilfsfunktionen und routinisierte Elemente der Vorgangsbearbeitung wie Datenerfassung, Datensortierung, Datendokumentation und Textverarbeitung sowie Berechnungs- und Buchungsvorgänge durch Technik-Einsatz verändert bzw. substituiert werden, wird durch systemische Rationalisierung aufgehoben (...)“ (BAETHGE / OBERBECK 1986, S. 22).

Für den Bereich der industriellen Produktion bedeutet die systemische Rationalisierung, daß sich durch den Einsatz mikroelektronischer Kommunikations- und Datenverarbeitungstechniken sowohl das Rationalisierungsprinzip als auch die Entwicklungsdynamik fundamental verändern. In Bezug auf das Gesamtsystem ist der Gegenstand von Rationalisierungsmaßnahmen nicht mehr der isolierte Bereich der Produktion, Planung oder Entwicklung sondern die Ganzheit der Prozesse. Eingeschlossen sind dabei die Produktplanung, die Produktion und Distribution, die als gegenseitig abhängige und veränderungsfähige Elemente in eine ganzheitliche Entwicklungsperspektive eingebunden werden. Diese Form der Rationalisierung ist damit zu begründen, daß die alleinige Bezugnahme auf atomisierte Modulierungen der Produktionsstrukturen nicht immer ökonomisch sinnvoll ist. Eine weitere Begründung für die Berücksichtigung *lebendiger* Arbeitskraft liegt darin, daß die bewußte Gestaltung der Kooperationsbeziehungen für die Funktionsfähigkeit komplexer Strukturen vorausgesetzt werden muß. Denn Kooperation beruht nicht ausschließlich auf der Verteilung von Aufgaben und Funktionen sowie auf deren Spezialisierung, sondern auch auf der Koordinierung von Planungen und deren Realisation in interdisziplinären Arbeitsformen. Dabei kommt der datentechnischen Vernetzung im Prozeß der systemischen Rationalisierung ihre überragende Bedeutung zu. Es geht in erster Linie um die Optimierung von zeitlichen und sachlichen Wechselbeziehungen, die Gestaltung von mechanischen und informationstechnischen Schnittstellen und deren Steuerung und Rückkopplung. Auf der Basis dieser Rückkopplung werden die Verknüpfungen zwischen allen Teilprozessen vorgenommen (vgl. VON LÜDE 1996, S. 109f.).

In der Logik der systemischen Rationalisierung werden die unternehmerischen Strategien nicht gegensätzlich zum Humanisierungsgedanken verstanden, sondern Rationalisierung durch Humanisierung wird als unternehmensphilosophisches Ziel angesehen (RÜTZEL 1996). Das heißt die Beweggründe für die Arbeitsgestaltung ergeben sich aus einem wirtschaftlichen und einem auf die Humanisierung orientierten Motiv. Die arbeitsgestalterischen Maßnahmen sollen sich an den Bedürfnissen von arbeitenden Menschen orientieren und die Arbeitsbedingungen mit dem Ziel beeinflussen, die Humanität der Erwerbsarbeit zu steigern und darüber Produktivitätsfortschritte zu erzielen (HETTINGER / WOBBE 1993, S. 37).

In der Zusammenfassung der drei hier skizzierten Entwicklungspfade in der betrieblichen Rationalisierung fällt eine deutliche Leistungsverdichtung auf, die neben den physischen und psychischen Belastungen für die Belegschaften, in erster Linie die Anforderungen an die Kompetenzen der Betroffenen sichtbar macht. Dieser Wandel der Arbeitsbedingungen

hat darüber hinaus aber auch Auswirkungen auf die Erfahrungen, die Erfahrungskontexte und damit auf die Rahmenbedingungen für Lernprozesse im Arbeitshandeln selbst.

Sowohl die Dezentralisierung von Produktionsstrukturen als auch die Orientierung an anthropozentrischen Produktionssystemen können jeweils den einzelnen Menschen mit seinen spezifischen Leistungen in den Mittelpunkt stellen, oder als Gruppenarbeitsansätze konzipiert sein. Die Maßnahmen, die innerhalb dieser Rationalisierungsmodelle umgesetzt werden, haben spezifische Auswirkungen auf die Gestaltung der Arbeitsstrukturen, die im folgenden erörtert werden. Es werden dabei gruppenbezogene Konzepte (Gruppenarbeit etc.), sowie Konzepte der räumlichen Gestaltung von Produktionsstrukturen (Insellfertigung etc.) nachgezeichnet, an denen die Veränderung der betrieblichen Arbeitsstrukturen exemplarisch aufgezeigt werden soll. Es werden hierbei die Wirkungen, die sich aus den unterschiedlichen, hier thematisierten Rationalisierungsmustern auf die notwendigen Qualifikation und das Wissen zur Beherrschung von Arbeitsaufgaben konkretisiert.

2.2 Zum Wandel in der Arbeitsorganisation

Die Entwicklung industrieller Arbeit ist noch bis weit in die 70er Jahre von der Erwartung ausgegangen, daß die Automatisierung in allen Industriebranchen und insbesondere in ihren Kernbereichen auf den Prinzipien der strikten Arbeitsteilung beruht. Als die zentrale und gleichzeitig größte Befürchtung galt die Entwertung menschlicher Arbeitskraft sowie die Dequalifizierung der Industriearbeiterschaft. Demgegenüber stünde - so die weitere Annahme - eine relativ kleine Anzahl hochspezialisierter und -qualifizierter Fachkräfte. Das Ergebnis dieser Entwicklung bestünde darin, daß Arbeitskräfte auf ihre funktionale Bedeutung für die Erreichung größtmöglicher Effektivität und Effizienz reduziert und Belegschaften als *Arbeitsinstrumente* in die betrieblichen Gefüge integriert würden. Der Arbeitskraft käme nach dieser Sichtweise der Stellenwert eines sachlichen Produktionsfaktors zu (vgl. u. a. MEYER-DOHM 1991, S. 19f.). Das Prinzip „*the right man at the right place* [Hervorhebung im Original;U.T.]“ (FREI et al. 1993, S. 59) erwies sich nur im Rahmen einer solchen, auf starker Arbeitsteilung basierenden Konzeption der Massenproduktion als geeignet.

Zeitgenössische Produktionskonzepte zeigen eine Verschiebung dieser Prinzipien hin zur Vernetzung von unterschiedlichen Teilsystemen und die Entflechtung der Funktionsabläufe. Zu deren Sicherung werden die Beschäftigten in die Steuerung einbezogen, weshalb ein neues Führungsverständnis entstanden ist.

Veränderungen im Führungsverständnis

In einer kurzen Übersicht werden zunächst die grundsätzlichen Neuorientierungen im Führungsverständnis vorgestellt und exemplarisch der Ansatz des »Management by objectivs« (MbO) nachgezeichnet.

Die Darstellung des Wandels bezog sich bisher auf die Rationalisierungsstrategien sowie die technische Gestaltung in den Betrieben. Insgesamt sind diese Veränderungen jedoch nur denkbar, wenn von einer stärkeren individuellen Selbstbestimmung in der Arbeit ausgegangen wird sowie die steigenden Partizipationsansprüche der Arbeitnehmer be-

rücksichtigt werden. Will man die hier vermuteten Potentiale ausschöpfen, sind veränderte, vor allem andere Führungsstile notwendig. Autoritäre Führung nach dem Muster des Befehlens und Gehorchens können Eigeninitiative, Kreativität oder die Entwicklung von Selbstverantwortung der Mitarbeiter nur beschneiden, wie HAMER (1984, S. 142) feststellt. Die Stabilisierung der Positionsmacht eines Vorgesetzten, der durch sanktionierende Maßnahmen die Anpassung der Mitarbeiter erzwingt, hatte sich in hierarchisch gegliederten Organisationen etablieren können. Heute gilt es als weitgehend unumstritten, daß in den Betrieben ein imperativer Führungsstil, der allein die Unterordnung der Mitarbeiter als Grundlage für die Leistungserbringung ansieht, kontraproduktiv ist. Rangordnungen sowie die Konzentration der Verantwortung auf wenige Führungspersonen verlieren bei der Nutzung von Kritikfähigkeit, Selbstverantwortung und Selbststeuerung in flacheren Hierarchien rasch an Bedeutung. Die Erteilung von Anweisungen und die Überwachung der Ausführung wurden in kooperativen Führungsstilen zugunsten der Förderung von Selbständigkeit und Mitverantwortung als Voraussetzung für Leistung gemeinhin anerkannt.

Dieser Wandel kann durch zwei *funktionale* Argumente erklärt werden. Strenggenommen beruht die Bereitschaft zu einem kooperativen Führungsstil in Unternehmen darauf, daß aus der ökonomischen Perspektive ein stärker kooperierendes Führungsverhalten mittlerweile als der leistungsfähigere Ansatz gilt. Dies ergibt sich aus dem einfacheren Zugang zu Leistungsreserven, die in restriktiven Führungskulturen von den Belegschaften eher zurückgehalten werden (vgl. BREISIG 1990; MEYER-DOHM 1991). Erweiterte Handlungsspielräume seitens der Mitarbeiter in dezentralen Arbeitsstrukturen erfordern einen Abbau von Fachhierarchien und damit weitgehend dezentrale Führungsinstrumente. Das gilt insbesondere dann, wenn in der betrieblichen Bildungsarbeit die Mitarbeiter zum Lernen motiviert werden sollen. Dabei wird die Führungsaufgabe als Change Management begriffen, d. h. Management von Wandel, Veränderung und daraus resultierenden Konflikten unter Einbeziehung aller Mitarbeiter. Führungsarbeit bezieht damit eine „Verlagerung des Fokus von den traditionellen „harten“ Faktoren des *Ökonomisch-Technischen* auf die „weichen“ Faktoren des *Sozial-Humanen* [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (BLEICHER 1993, S. 31) ein und stellt somit die verstärkte Partizipationsorientierung und Selbstorganisation in den Vordergrund.

In selbstorganisierenden Strukturen kann dann auch von der Notwendigkeit einer Selbstführung gesprochen werden. „Selbstführung bedeutet nicht unbedingt, daß die Gruppen keine formalen Vorgesetzten mehr haben. (...) Der Vorgesetzte muß sich zum Berater - zum „Coach“ entwickeln, der seine Beratung flexibel an die Informationsbedürfnisse der Mitarbeiter anpaßt“ (KIESER / KUBICEK 1992, S. 478). Hier findet sich das zweite funktionale Argument. Insofern die Eigenverantwortung und Selbständigkeit verstärkt werden sollen, sind Freiheitsgrade in der Selbstbestimmung unumgänglich, wenn die Belegschaftsmitglieder vor Ort motiviert werden und darüber hinaus Gestaltungsaufgaben wahrnehmen sollen (vgl. BREISIG 1990a; WITTHAUS 1996).

Zur Gewährleistung dieser Ziele wurden eine Reihe von Führungsansätzen entwickelt, für die stellvertretend der populärste *Stil* hier als Beispiel genügen soll. Dabei handelt es sich um das Führen der Mitarbeiter durch sogenannte Zielvereinbarungen (Management by Objectives, MbO). MbO bezeichnet die Führung der Mitarbeiter durch die Vorgabe konkreter Arbeitsziele (Objectives) und eine entsprechende Leistungsbeurteilung, die sich

nach dem Grad der Erreichung der vereinbarten Ziele orientiert. Die Funktion des Anleitens und Führens wird in diesem Ansatz als die Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen für den Mitarbeiter verstanden (PFEIFFER 1993). Folgt man der idealtypischen Vorstellung dieses Konzepts, sollen konkrete Ziele, die zur Vereinbarung anstehen, aus übergeordneten Zielen abgeleitet und in einem partizipativen Prozeß erarbeitet werden. Das Ziel dieses Ansatzes besteht darin, die Interessen zwischen den Mitarbeitern und dem Unternehmen mit dem Ziel zu harmonisieren, um auf diesem Wege beispielsweise einen kontinuierlichen Verbesserungsprozeß aufrecht zu erhalten.

Veränderungen im Führungsstil sind eine Konsequenz der Komplexitätserhöhung in der industriellen Erwerbsarbeit. Eine zweite und wichtige Seite dieser Entwicklung besteht in den Arbeitsstrukturen, die im folgenden thematisiert werden.

Skizzierung konkreter Veränderungen in den Arbeitsstrukturen

Wie im Vorhergehenden erörtert wurde, haben zahlreiche theoretisch fundierte Konzepte den Wandel auf der organisationsstrukturellen Ebene geprägt. Durch die eingesetzte Technologie, die veränderte Arbeitsorganisation oder auch durch die Integration verschiedener Arbeitsaufgaben wird die Arbeit der Belegschaften direkt beeinflusst. Die Rationalisierungsprozesse, die nicht mehr in jedem Fall auf die Substitution der Arbeit durch Kapital abzielen, stellen Konzepte wie Gruppenarbeit, partizipationsorientierte Gruppenkonzepte oder die veränderte räumliche Gestaltung der Produktion in den Vordergrund. Die Auswirkungen des innerbetrieblichen Strukturwandels auf die Arbeitsanforderungen, können über die Rekonstruktion der Arbeitsorganisation und über die Veränderungen der räumlichen und der technischen Gestaltung exemplarisch aufgezeigt werden.

Gruppenarbeit

Durch den vermehrten Einsatz von Gruppenarbeit wird die zunehmend beobachtbare Dysfunktionalität der Spezialisierung einzelner Arbeitskräfte tendenziell aufgehoben, indem die Arbeitsteilung durch den vermehrten Einsatz von Gruppenarbeit oder von Fertigungsteams reduziert wird. Arbeitsaufgaben werden sowohl horizontal als auch vertikal integriert. Hierbei zeichnet sich im Rahmen der Rücknahme der Spezialisierung bei Gruppenarbeitskonzepten der zunehmende Wegfall von Berufsgrenzen durch berufsgemischte Gruppen ab (SCHUMANN et al. 1994).

Schon zu Beginn der siebziger Jahre zeichnen sich Strategien zur betrieblichen Flexibilisierung durch die Ermöglichung einer relativen Autonomie auf den unteren Hierarchieebenen ab, die sich in der Einführung von Gruppenarbeit ausdrücken (vgl. KERN / SCHUMANN 1984; BINKELMANN / BRACZYK 1993). War die Gruppenarbeit anfänglich als Einsatzstrategie dafür gedacht, der Arbeitskräfteknappheit in unattraktiven und ergonomisch problematischen Aufgabengebieten abzuweichen, wurde sie auch als Instrument der betrieblichen Demokratisierung verstanden.

In den achtziger Jahren wurde in der Gruppenarbeit die Möglichkeit gesehen, starre Strukturen der Fließarbeit aufzulösen und als partizipationsorientiertes Element bei der Einführung von technischen Innovationen zu nutzen und dabei die verbleibenden *Mechanisierungslücken* durch Arbeitsgruppen rotierend zu besetzen (SEITZ 1993, S. 32). Zu diesem Zeitpunkt konnten sich Gruppenarbeitskonzepte jedoch nicht durchsetzen, da eine

gruppenorientierte Arbeitsorganisation nicht als Alternative zum etablierten tayloristischen Produktionsmodell anerkannt wurde (vgl. JÜRGENS 1991).

Mit dem Beginn der neunziger Jahre wird der Einsatz von Gruppenarbeitskonzepten vermehrt favorisiert, da sie in erster Linie für die Arbeitsorganisation im Zusammenhang mit der Dezentralisierung von Hierarchie, Kompetenz sowie der systemischen Rationalisierung ihre neue Bedeutung erhalten. Vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Auflösungserscheinungen des tayloristischen Regulationsmodells, sind Gruppenarbeitskonzepte heute als geeignete Gestaltungsstrategie weitgehend anerkannt (vgl. ebd.). Dies liegt zum Teil darin begründet, daß die Möglichkeiten für die Dezentralisierung von Verantwortung eröffnet und die Enthierarchisierung vorangetrieben werden kann. Dezentralisierungskonzepte, die arbeitsorganisatorisch eine Funktionsintegration anstreben, beziehen sich nicht ausschließlich auf die Integration von Qualitätssicherung, Instandhaltung oder Logistik. Darüber hinaus wird die strikte Trennung von Planung und Ausführung in Frage gestellt und durch ihre Integration tendenziell aufgehoben (KERN / SCHUMANN 1984; SCHUMANN et al. 1994). In der betrieblichen Organisationsentwicklung ist die Gruppenarbeit weitgehend zum Objekt gezielter Entwicklungs- und Veränderungsprozesse geworden. Sie setzt als »bottom-up« Ansatz, der als die Entwicklung von Ideen und deren Umsetzung seitens der Belegschaften beschrieben wird, an den Erfahrungen, Fähigkeiten und Interessen der Arbeitskräfte an. Für die Gruppenmitglieder wird häufig auf eine Selbstqualifizierung durch Job-Rotation gesetzt, so daß mit der Einführung von Gruppenarbeit oftmals ein Zuwachs an Arbeitsaufgaben verbunden ist (vgl. RAMGE 1993, S. 39f.).

Formen der Arbeitsorganisation, die unter dem Namen Gruppenarbeit eingerichtet werden, können jedoch erheblich voneinander abweichen. Das Verständnis in den verfolgten Gruppenarbeitsansätzen reicht von der *Arbeit in Gruppen*, d. h. eine Arbeitsaufgabe, die in Kooperation zusammen oder im Raumverbund ausgeführt wird, bis hin zu Konzepten, die als *autonome Gruppenarbeit* gelten können. Als Gruppenarbeit werden auch Konzepte bezeichnet, die Gruppen mit einer gemeinschaftlich zu erledigenden Arbeitsaufgabe mit einem gemeinsamen Ziel haben und die ein *Wir-Gefühl* ausbilden (ANTONI 1994, S. 24ff.). Darüber hinaus werden die Funktions- und Aufgabenintegration, Selbstorganisation, die Kooperation im Zusammenhang mit der Kommunikation und die qualifikatorische Integration als konstituierende Elemente verstanden (SEITZ 1993, S. 34ff.). Die Arbeitsaufgaben und insbesondere die Rahmenbedingungen können dementsprechend vielfältig sein. Aufgabenstellungen integrieren im wesentlichen unterschiedliche Tätigkeiten aus dem Umfeld direkter Produktionstätigkeiten. Dabei handelt es sich um instandhaltende, qualitätssichernde und dispositive Tätigkeiten. Das Ziel der Dezentralisierung durch Gruppenarbeitskonzepte besteht in der Verlagerung der Verantwortung in die Fertigungsbereiche, in dem Arbeitsaufgaben als eigenverantwortliche und zum Teil auch durch die selbstregulierte Aufgabebearbeitung definiert sind.

Gruppenarbeitsansätze werden häufig mit Konzepten kontinuierlicher Verbesserungsprozesse (KVP, Kaizen) verbunden (vgl. DEHNBOSTEL 1994, 1995a; SCHUMANN et al. 1994). Durch diese Gruppenkonzepte sollen den Belegschaften Angebote offeriert werden, sich bei der Anpassung von Produktionsstrukturen und in Fragen der Arbeitsorganisation einzubringen. Bei unterschiedlichen Partizipationsgruppen besteht das Einführungsmotiv in der dezentralen Lösung von arbeitsbezogenen Problemen und der

Wahrnehmung von Dispositions- und Handlungsspielräumen. Auf diese Weise kann der Modernisierungsprozeß durch die Einbindung innovativer Potentiale der Mitarbeiter so-wie die Bewältigung komplexer Arbeitstätigkeiten unterstützt werden, wenn dies auf an-dere Weise nicht gelingt (PETERS / WEDDIG 1994).

Partizipationsgruppen

Zwischen den höchst unterschiedlichen Zielsetzungen partizipationsorientierter Konzepte finden sich Begriffe wie Qualitätszirkel, Projektgruppen, Lernstatt oder Werkstattzirkel. Die Gemeinsamkeit der wichtigsten Ansätze besteht in der Erweiterung der Handlungsspielräume für die Mitarbeiter. Es entstehen dabei Freiräume, in denen die zentrale und dezentrale Steuerung und Kontrolle zumindest temporär reduziert wird. Diese Reduzierung erfordert von den Mitarbeitern eine aktive Auseinandersetzung mit arbeitsbezogenen Problemstellungen sowie deren diskursiven Bearbeitung (vgl. ZINK 1984). Im folgenden wird eine kurze Übersicht der in mancher Hinsicht unterschiedlichen Ansätze wie auch die jeweiligen Aufgabenstellungen vorgenommen.

Qualitätszirkel sind „eine Serie von freiwilligen, regelmäßig durchgeführten und moderierten Gesprächsrunden in kleinen Gruppen; deren Teilnehmer Probleme bzw. Schwachstellen des eigenen Arbeitsbereichs identifizieren und analysieren; über Lösungsmöglichkeiten diskutieren sowie Empfehlungen erarbeiten und präsentieren; mit dem Ziel, diese auch vorrangig unter ihrer Beteiligung umzusetzen“ (DOMSCH 1985, S. 428). In diesem Konzept ist die Sicherung der Qualität keine Arbeitsaufgabe von nachgeordneten und personalintensiven Bereichen, sondern die Qualitätssicherung wird in den Produktionsprozeß integriert. Auch Probleme auf der Arbeitsebene werden in diesen Gruppenbesprechungen thematisiert und einer Lösung zugeführt.

Projektgruppen führen Mitarbeiter aus verschiedenen Abteilungen bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung zusammen. Die Zusammenführung unterschiedlichen Wissens und Qualifikationen werden für die Zielerreichung nutzbar gemacht. Darüber hinaus kann durch die Beteiligung aller relevanten Bereiche ein Interessenausgleich ermöglicht werden, da Kompromisse bei der Problemdefinition und -lösung frühzeitig herbeigeführt werden können (vgl. WOMACK et al. 1991). Für die Beteiligten an solchen Projektgruppen wird nicht nur die eigene Fachkompetenz gefördert, sondern darüber hinaus bereichsübergreifende Kenntnisse und Erfahrungen mit dem Fachwissen anderer Abteilungen verbunden. Im Arbeitsvollzug werden zusätzlich berufsübergreifende Kompetenzen notwendig, wie Sozial- und Methodenkompetenz aber auch spezifische Problemlösekompetenzen (vgl. BERGMANN 1996, S. 162).

Die *Lernstatt* stellt ein Konzept dar, in dem Mitarbeiter bei den Treffen ihr Wissen über betriebliche Zusammenhänge erweitern können, wobei in der Problemlösungstätigkeit zwischen Arbeitsproblemen auf der Sach- und auf der Beziehungsebene und Lernproblemen auf der Sach- und Beziehungsebene unterschieden wird (SCHNEIDER 1994, S. 120). Der Begriff der Lernstatt bezeichnet ein Gruppenkonzept, bei dem „Eine Gruppe von Arbeitern, die den gemeinsamen Bezugspunkt Arbeit und Betrieb haben, setzen sich einmal pro Woche während der Arbeitszeit zusammen und lernen. Dabei wählen sie Themen selbst, meist aus dem betrieblichen, aber auch außerbetrieblichen Umfeld (...)“ (RIEGGER

1983 zit. nach BREISIG 1990a, S. 21). Als wichtige Ziele gelten die Information, Integration, Identifikation und die Entwicklung von Initiative bei den Beschäftigten.

Werkstattzirkel stellen Problemlösungsgruppen dar, die vorgegebene Themen unter Anleitung und Moderation von Meistern oder Vorarbeitern bearbeiten. Diese Gruppen sind zeitlich befristet und werden nach Beendigung der Aufgaben wieder aufgelöst (ebd., S. 76). Innerhalb der Werkstattzirkel werden zum Teil Experten eingeladen, die zu aktuellen Themen Vorträge halten und somit den Wissenstand der Teilnehmer erhöhen.

Bei aller Differenziertheit in den Zielsetzungen und bei den Arbeitsmethoden in partizipationsorientierten Gruppenkonzepten finden sich dennoch Gemeinsamkeiten, die in den folgenden Stichpunkten zusammengefaßt sind:

- Erfahrungsaustausch und Vertiefung der Kommunikation und Kooperation
- Identifikation mit den Arbeitsaufgaben
- Eigeninitiative wecken und die Steigerung der Arbeitsmotivation zu ermöglichen
- Erhöhung der Arbeitszufriedenheit

Veränderungen der räumlichen und technischen Gestaltung

Auf der Grundlage von Strategien zur Enthierarchisierung, der Orientierung an anthropozentrischen Produktionskonzepten sowie der systemischen Rationalisierung werden prozeßbezogene Umgestaltungen vorgenommen. In einer Reihe von industriellen Bereichen werden damit Arbeit, Organisation, Personal- und Organisationsentwicklung als Gestaltungsfelder begriffen, die in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis untereinander sowie zu außerbetrieblichen Faktoren stehen. So kommen SCHUMANN et al. (1994) zu dem Schluß, daß die gegenwärtige Unternehmensorganisation durch die Flexibilisierung von Betriebsbereichen als systemische Rationalisierung zu verstehen sind und sich als „ergänzende Entwicklungslinien“ (ebd., S. 21) darstellen.

Parallel dazu treten technische Innovationen, die in ihren Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation zunächst thematisiert werden. Die Entwicklungszeiten technischer Artefakte - dies gilt sowohl für Produktionstechnologien als auch für Produktinnovationen - beschleunigen sich bei gleichzeitiger Verkürzung der Diffusionszeiten. In erster Linie sind die neuen produktionsseitigen Technologien in immer breiterem Umfang einsetzbar. Ihre Verwendung ist branchenübergreifend in allen Wirtschaftszweigen anzutreffen. Bei allen technischen Innovationen stehen Informations- und Kommunikationstechnologien als Basistechnologie (im folgenden als IuK-Technologien bezeichnet) in ihren Auswirkungen in den Betrieben an erster Stelle des technologischen Wandels und bewirken vielfältige Einflüsse auf eine Vielzahl von Arbeitsplätzen (vgl. FRANKE / BUTTLER 1991).

Nähert man sich der Frage nach den Veränderungspotentialen durch Entwicklungen in der Produktionstechnologie, tritt die Bedeutung der jeweils erzielten Innovationen für die Herausbildung unendlich vieler Möglichkeiten der Umgestaltung in den Blickpunkt. Die betriebliche Rationalisierung ist schon seit Beginn der Industrialisierung sehr eng mit der Schaffung neuer Technologien verbunden. Jedoch hat aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive gesehen, die Technisierung und Automation in der industriellen Fertigung ihre

Grenzen da erreicht, wo sich systemimmanente Beschneidungen der betrieblichen Elastizität ergeben. Elastizität bedeutet in diesem Zusammenhang die Aufrechterhaltung der Innovationsfähigkeit der Organisation und die Anpassungsfähigkeit an wechselnde Marktverhältnisse, so daß Rationalisierung durch Automation oder zunehmende Grade der Technisierung mit der Sicherstellung der betrieblichen Elastizität durchaus gegenläufig sein können (STAUDT 1995, S. 21f.).

Es geht also im wesentlichen darum, die Nachteile zentraler Technisierungslösungen, die in der Starrheit der Systeme begründet sein können, durch sinnvolle Verknüpfungen einzelner Bearbeitungsschritte, deren Koordinierung und Steuerung zu gestalten. Für den Menschen heißt das, er übernimmt Funktionen der Steuerung und der Handhabung (vgl. SCHUMANN et al. 1994). In solchen Funktionsbereichen gilt menschliche Arbeitskraft als kaum austauschbar, da die Starrheit der Produktionsverfahren dann weiter ansteigen würde. Diese Abhängigkeit der produktionstechnischen Lösungen erzwingen i.d.R. eine Beschränkung der Technisierung auf Partialbereiche, wobei der Mensch die mangelnde Elastizität in Automations- und Technisierungsprojekten kompensieren muß¹⁸.

In diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis, daß es keine feste Verknüpfung zwischen Technik einerseits und dem betreffenden sozialen und organisatorischen Umfeld andererseits gibt, von Bedeutung. Die nur mittelbare Verknüpfung zwischen Arbeitssystemen (Technik, technische Problemlösungen) und Produktionskonzepten mit den impliziten Qualifikationsanforderungen (organisatorisch oder soziales Umfeld) eröffnet eine unmittelbare Gestaltbarkeit (vgl. MAI / EICHENER 1991). Auf der Seite der Technik stellt sich die Gestaltung als offene Austauschbeziehung zwischen den Vorgaben technischer Machbarkeit einerseits und der Einflußnahme des Umfeldes jeweiliger Technologien andererseits dar. Technik erhält nicht ohne weiteres als unvermeidlicher Artefakt in die Arbeitsstrukturen Einzug, sondern technische Entwicklungen sind ein Ergebnis gesellschaftlicher, sozialer und ökonomischer Wandlungsprozesse (vgl. FRANKE / BUTTLER 1991; KORNWACHS 1995).

Technische Innovationen haben dennoch die Funktion von äußerst stabilen Leitbildern. Bei dem Verhältnis zwischen Arbeit und Technik muß vielmehr von einer großen Anzahl relevanter Einflußvariablen ausgegangen werden, die sich nur jeweils zu einem Teil auf die Arbeit oder die Technik oder auf das Verhältnis zwischen beiden auswirken. Neben gesellschaftlichen Einflüssen i.S.v Wertewandel oder arbeitspolitischen Entscheidungen auf Seiten des Staates oder zwischen den Sozialpartnern, sind hier die betrieblichen Konzepte, die dem Technikeinsatz und der Gestaltung der Produktionsstrukturen zugrunde liegen können für die weitere Betrachtung von Interesse.

In den bisherigen Ausführungen standen die Entwicklung von Flexibilität, Steuerung von Produktion und die Gestaltung von Produktionsstrukturen im Zentrum. In den folgenden Abschnitten werden nun anhand von Beispielen die sachlichen und strukturellen Veränderungen dargelegt.

¹⁸ Für diese Problemstellung wird es mittelfristig nur sukzessive Technisierungslösungen geben können, da zum einen die Weiterentwicklung der Mikroelektronik diese Verengung technischer Möglichkeiten nur langsam verschiebt und die Kapitalbindung in große Technisierungsprojekte sehr hoch bleibt (vgl. STAUDT 1995).

Einfluß auf die organisatorische Gestaltung der Produktion haben in erster Linie die oben skizzierten Überlegungen zu den neuen Formen der Arbeitsorganisation genommen. Die Neustrukturierung der Arbeit vollzieht sich über die Ausweitung der Tätigkeitsspektren der Belegschaften. In diese Grundsatzüberlegungen, die seit den siebziger Jahren in der Industriosozologie und der Organisationspsychologie eine Rolle spielen, lassen sich die bekannten Konzepte der Arbeitsstrukturierung wie job enlargement, job rotation, job enrichment und teilautonome Arbeitsgruppen einordnen (ULICH et al. 1973). Im Umfeld der Entwicklung von Programmen zur „Humanisierung der Arbeit“ (HdA)¹⁹ wurden solche Konzepte, vergleichbar mit den ursprünglichen Überlegungen zur Einführung von Gruppenarbeit, verfolgt. Im Vordergrund stand der Versuch, mögliche Belastungswechsel in der Arbeit vorzunehmen, die ersten Ansätze von partizipativen und damit demokratischeren Arbeitsstrukturen etc. zu verfolgen. Somit wurden Überlegungen im Hinblick auf Strategieoptionen für eine humanere Arbeitsgestaltung angestellt, die mit den Mitteln einer systematischen Aufgabenerweiterung ein Instrument gegen die Sinnentleerung industrieller Arbeit und gegen inhumane Arbeitsvollzüge gerichtet waren (VILMAR / KIBLER 1982).

Analog zu der Neubewertung der Gruppenarbeit, finden sich heute in Konzepten der Arbeitsstrukturierung wie der Arbeitsplatzrotation oder der Integration unterschiedlicher Arbeitsaufgaben solche Zielstellungen, die im Kontext der zunehmend erforderlichen Flexibilisierung der Produktionsstrukturen positiv bewertet werden. Ziele wie eine hohe Vertretungsfähigkeit oder der flexible Personaleinsatz, stehen dabei sehr viel deutlicher im Vordergrund. Die Umsetzung in den jeweiligen Produktionsstrukturen wird häufig in Form von Fertigungs- oder Produktionsinseln gestaltet.

Inselkonzepte in der Produktion

Die theoretischen Überlegungen und die praktischen Erfahrungen mit teilautonomen Arbeitsgruppen stellt bis heute in weiten Teilen die Grundlage für viele weiterführende Organisationskonzepte dar. Diese grundsätzliche Neuorientierung führen VON BANDEMER und HILBERT (1993) auf die abnehmende Planbarkeit der Auslastung der Produktionsanlagen oder der zunehmenden Differenzierung der Kundenanforderungen zurück. Arbeitsgruppen wird ein Aufgabenkomplex übertragen, der eigenverantwortlich in speziell organisierten Produktionsbereichen zu bearbeiten ist. Alle Koordinations- und Abstimmungsarbeiten werden der Gruppe eigenverantwortlich übertragen. In Inselkonzepten, wie beispielsweise der Fertigungsinsel oder der Produktinsel, werden die oben angesprochenen Möglichkeiten zur Arbeitsstrukturierung zum Teil auf die Produktionsorganisation oder auf spezielle Abschnitte in den Produktionsbereichen übertragen. Die

¹⁹ Mit der technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklung eng verknüpft ist der Begriff der "Humanisierung der Arbeit". Definitionsversuche greifen häufig auf das Postulat der Würde des Menschen zurück, nach dem eine Arbeit um so humaner sei, je mehr diese der Würde des Menschen entspreche. Die Frage danach, was dieser Würde entspreche, eröffnet ein breites Meinungsspektrum, daß von der Forderung nach einem umfassenden Arbeitsschutz (vgl. DGB 1972, S. 6) über ein notwendiges Einräumen von Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (VETTER 1973, S. 6), bis hin zu der Forderung nach einer umfassenden Selbstverwirklichung bei der Arbeitsausführung und Anpassung der Arbeitsanforderungen an die Bedürfnisse des Menschen reicht (vgl. SCHULTE 1974, S. 377). Die Entwicklung der Ursprünge der Humanisierungsdiskussion ging auf die Herausbildung von Arbeitsschutz- und Arbeitssicherheitsgesetzen hervor, wobei der arbeitende Mensch vor Überforderungen im Arbeitsleben bewahrt werden sollte in dem es galt, arbeitsbedingte Gesundheitsschäden zu minimieren (vgl. FRANKE / BUTTLER 1991, S. 87).

Umsetzung solcher Grundprinzipien kann sich in ihrer praktischen Gestaltung unterscheiden, wobei die wesentlichen Kernelemente in den veränderten Steuerungsmechanismen bestehen bleiben. Die Vorteile von Produktionsinseln werden darin gesehen, daß kleinere Losgrößen oder Teilprodukte gefertigt werden können und die Planungsaufgaben vor Ort integriert sind. Veränderungen bei Zeit-, Arbeits- oder Betriebsmitteleinsatz können ohne hohen Koordinations- und Planungsaufwand umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 16).

Produkt- oder Fertigungsinseln stellen relativ selbständige Organisationseinheiten innerhalb eines Fertigungsbereichs dar. Alle für die Bearbeitung vorgesehenen Produkte, Komponenten oder Teile sowie die erforderlichen Betriebsmittel werden zur Verfügung gestellt und organisatorisch eingebunden. Die Merkmale solcher Produktionsstrukturen können in Anlehnung an Publikationen von BRÖDNER (1986, 1993); KERN / SCHUMANN (1984); SCHUMANN et al. (1994); VON BANDEMER / HILBERT (1993) wie folgt skizziert werden:

- Teile, die mit gleichen Betriebsmitteln gefertigt werden können, sind zu sogenannten Teilefamilien zusammengefaßt;
- alle Betriebsmittel wie Maschinen, Werkzeuge oder Meßinstrumente etc., die für die Bearbeitung erforderlich sind, werden organisatorisch gebündelt;
- die Mitarbeiter einer Fertigungsinsel bilden eine weitgehend selbständige Arbeitsgruppe. Alle den Produktionsprozeß zugehörigen Aufgaben werden neben der eigentlichen Teilefertigung durch Aufgaben der Arbeitsplanung, Beschaffung, Terminsteuerung und Instandhaltung etc. in die Arbeitsaufgaben integriert;
- das Tätigkeitsfeld der Mitarbeiter ist durch eine weitgehende Selbststeuerung der Kooperations- und Arbeitsprozesse gekennzeichnet;
- ein vereinfachter Informations- und Materialfluß und damit eine Reduzierung der Durchlaufzeiten. Unmittelbare Logistikleistungen werden von den Mitgliedern der Fertigungsinsel übernommen und vermindern dadurch die Übergangs- und Lagerzeiten zwischen den Bearbeitungsgängen. Da alle Koordinationsfunktionen vor Ort vorgenommen werden, ist eine Reduzierung der Komplexität in der Fertigung möglich und damit auch die Möglichkeit für die Kleinserienfertigung gegeben;
- durch die Bildung von Teilefamilien und die Möglichkeit einer parallelen Bearbeitung durch unterschiedliche technische Operationen ist die Flexibilität des Fertigungsprozesses hoch.

Die oben vorgelegte Skizze beschreibt eine Struktur, die i.d.R. als Fertigungsinsel bezeichnet wird. Einen Schritt weiter, allerdings unter der Verwendung der Gestaltungselemente der Fertigungsinsel, gehen Konzepte, die als Produktinseln bezeichnet werden. Die Produktinsel stellt ein Konzept dar, daß sich nicht durch die Neustrukturierung einzelner Fertigungsprozesse oder Fertigungsstufen bezieht, sondern eine möglichst weitgehende Fertigstellung von Produktgruppen oder ganzer Produkte umsetzt. Das Produktinselkonzept realisiert eine am Endprodukt orientierte organisatorische und räumliche Anordnung der Produktion. In den Produktinseln werden die den Produktionsprozeß abschließenden Fertigungsstufen von Produktgruppen organisatorisch zusammengeführt.

Analog zu der Fertigungsinsel besteht der Ansatz in der Rücknahme der arbeitsteiligen Fertigungsabläufe in dem diese zu überschaubaren, ganzheitlich gegliederten Arbeitsabläufen zusammengefaßt werden, um möglichst eine vollständige Fertigstellung von Produkten oder Produktgruppen zu erreichen.

Produktinseln zeichnen sich demzufolge durch eine weitgehende Selbststeuerung der Arbeitsprozesse aus. Innerhalb von Arbeitsstrukturen dieser Art wird ein weitgehender Verzicht auf arbeitsteilige Produktionsprozesse geübt und die Handlungs- und Entscheidungsspielräume aufgabenbezogen erweitert. Die Arbeitstätigkeiten gliedern sich insgesamt in produktionsvorbereitende, produktionsbegleitende und qualitätssichernde Arbeitsaufgaben auf (vgl. SCHUMANN et al. 1994).

In den vorangestellten Abschnitten wurden die relevanten Veränderungen der Produktionsstrukturen, die Einbettung von Konzepten der Arbeitsorganisation, der Wandel im Führungsverständnis eingeführt sowie entscheidende *Wege* der Reorganisation der Arbeitsstrukturen insofern kurz dargelegt, als dies für das Verständnis der wichtigen Veränderungen des betrieblichen *Alltags* m. E. zwingend erforderlich ist. Daraus lassen sich Qualifikations- und Kompetenzprofile ableiten, die seitens der Belegschaften entwickelt werden müssen. Im Zusammenhang mit der skizzierten betrieblichen Neuorientierung und der sukzessiven Ablösung von herkömmlichen Produktionsstrukturen scheinen sich die Aussichten für eine Requalifizierung der Arbeit insgesamt zu verbessern (vgl. ARNOLD 1996; DEHNBOSTEL 1995a; KLEIN 1990; PIORE / SABEL 1985; SCHUMANN et al. 1994). Die steigende Komplexität der Arbeitsaufgaben und die Funktionen in sensiblen technischen Produktionssystemen beinhalten immer mehr Tätigkeiten, die für die Arbeitskräfte jeweils neu und darüber hinaus in einem geringen Maß oder garnicht routinisierbar sind. Tendenziell wird im Arbeitszusammenhang die Bedeutung von fachbezogenen Lerninhalten relativiert und es kann eine stärkere Betonung überfachlicher und personaler Kompetenzen festgestellt werden.

Insbesondere die notwendige Personalentwicklung in partizipativen Strukturen erhält das Interesse der Unternehmen an betrieblicher Aus- und Weiterbildung dauerhaft aufrecht. Dies ist nicht nur dadurch zu begründen, daß die solide Qualifizierung sowie der Aufbau beruflicher Handlungskompetenz als Basis für eine *robuste* Wettbewerbsfähigkeit gelten. Weitere Gründe liegen in der Erzielung der erforderlichen Flexibilität durch einen veränderten Personalressourceneinsatz, der zunehmend geistige Mobilität und Kreativität bei den Mitarbeitern voraussetzt. Die Fähigkeit, kreative Ideen zu entwickeln, produktiv zu Lernen oder vorausschauend Denken, Handeln sowie Planen zu können, sind Beispiele notwendiger Befähigungen. Für die Entfaltung solcher Fähigkeiten muß in der Berufsbildung die Basis gelegt und eine inhaltliche Fortsetzung in der betrieblichen Weiterbildung gefunden werden.

Daher erfährt die betriebliche Bildungsarbeit gegenwärtig einen erkennbaren Bedeutungswandel, der sich bei der Abstimmung von Zielen betrieblicher Bildung, der konkreten Inhalte, der Bereitstellung von notwendigen Ressourcen und durch eine veränderte Haltung hinsichtlich der erforderlichen Kontinuität betrieblicher Bildungsprozesse herauskristallisiert (vgl. MEYER-DOHM 1991; MÜNCH 1997; NELLESSEN 1993; SACKMANN 1993; WITTHAUS 1998; WITTWER 1999).

Die bisher vorgelegten Ausführungen geben Entwicklungsperspektiven wieder, die helfen können, die organisationstheoretischen Überlegungen in eine bildungstheoretische Argumentation zu integrieren. Dieses Vorhaben macht es daher in einem nächsten Schritt erforderlich, die bisher aufgezeigten Veränderungen der betrieblichen Realität in eine Darstellung von Bildungszielen in den Betrieben zu überführen.

2.3 Extrafunktional-ganzheitliche Kompetenzen als Korrelat konventioneller Qualifikationsprofile

Die vorangegangene Darstellung der Rationalisierung und Technisierung der industriellen Arbeit aber auch der Wandel in der Arbeitsorganisation läßt den Schluß zu, daß die Anforderungen an die Arbeitskräfte zum Teil sehr komplex geworden sind. Aufgrund der unspezifischen Anforderungen und Lerninhalte wird in einer Vielzahl von Publikationen insbesondere auf die sogenannten Schlüsselqualifikationen hingewiesen, die in ihrer Bedeutung für die Industriearbeit einen wichtigen Bestandteil der Kompetenzausstattung des Individuums darstellen (vgl. KLEIN 1990; REETZ 1994; VON LÜDE 1996). Implizit wird auf ein produktives und konstruktives Nebeneinander von spezifischen Fachqualifikationen wie beispielsweise Methoden der Metallbearbeitung oder die Bedienung automatisierter Anlagen verwiesen. Diese bestehen gleichberechtigt neben fachübergreifenden Fertigkeiten und Kenntnissen, die als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. Unter diesem Begriff werden daher solche Qualifikationen subsummiert, die das Individuum in die Lage versetzen sollen, bei der Lösung von Aufgaben und Problemen im Aufgabenvollzug unterstützend wirksam zu werden und gleichzeitig von ihrer Aktualität her gesehen, eine lange Verwertbarkeit aufweisen (vgl. MERTENS 1974; REETZ 1994; VON LÜDE 1996; WILSDORF 1991). Sie stellen somit in der theoretischen Perspektive den *Schlüssel* für eine schnelle Erschließung von sich kontinuierlich veränderndem Fachwissen dar. Der Begründer des Schlüsselqualifikations-konzepts stellt diesen Zusammenhang wie folgt her: „Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenwissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Re-aktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problem-bewältigung, Schulung ist Denkschulung“ (MERTENS 1974, S. 40). Teilweise entsteht bei MERTENS (1974) jedoch der Eindruck, daß Methoden- und Sozialkompetenzen nicht notwendige Erweiterungen des fachlichen Wissens und der Fähigkeiten darstellen, sondern gewissermaßen deren Ersatz. Im folgenden werden Schlüsselqualifikationen (extrafunktionale Kompetenzen) als Erweiterung fachlicher Qualifikationen verstanden.

Zum Begriff der Qualifikation und der Kompetenz

Zur Verdeutlichung des Unterschieds zwischen Qualifikation und Kompetenz, wie er hier gültig sein soll, ist davon auszugehen, daß der Qualifikationsbegriff sich auf das Ausfüllen einer konkreten Aufgabe oder Anforderung bezieht. Somit sind die Lerninhalte durch die nachgefragte Verwertbarkeit definiert. Kompetenz ist auf das Individuum bezogen und schließt alle Befähigungen zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen ausdrücklich ein²⁰ (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974).

²⁰ In den folgenden Ausführungen wird auf ein generalisiertes Interpretationsmuster zurückgegriffen.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Qualifikationsbegriff einerseits als Bezeichnung für einen Befähigungsnachweis benutzt und drückt sich beispielsweise durch einen Berufsabschluß oder Zertifikat aus. Andererseits, und dies ist der Wortsinn, der hier von Interesse ist, handelt es sich um eine Bezeichnung für die Befähigung eines Menschen für eine bestimmte Aufgabe oder die Eignung für einen Arbeitsinhalt. Das heißt, der Begriff der Qualifikation bezeichnet die Gesamtheit des Wissens, der Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten, die in Beziehung zu spezifischen Anforderungen steht. SIEBERT (1996, S. 327) definiert Qualifikation als die Fertig- und Fähigkeiten, die zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen benötigt werden. Er weist darauf hin, daß Skills dabei einzelne Bestandteile einer Qualifikation darstellen. Als Skills werden „Erlernbare Fertigkeiten, z. B. Diskussionsleitung (to know how), die Kenntnisse (to know what) und Begründungen (to know why) erfordern und geübt werden können (vgl. Micro-teaching)“ bezeichnet (ebd., S. 330).

Insgesamt beziehen sich die im betrieblichen Kontext zu vermittelnden Qualifikationen zum größten Teil auf systemkonforme Anpassungsleistungen hinsichtlich sich verändernder Anforderungen. Diese können daher aufgrund ihrer Zielorientierung als reaktiv bezeichnet werden. Insbesondere die betriebliche Qualifizierung, die in ihrer überwiegenden Bezugnahme auf die Erfordernisse des unmittelbaren Arbeitsprozesses und zumeist sukzessiv im unmittelbaren Arbeitszusammenhang vollzogen wird, weist auf ihre enge Verwertungsorientierung hin. So stellt GROOTINGS (1994, S. 5 ff.) fest, daß im internationalen Vergleich die inhaltliche Bedeutung von Qualifikationen sich stark an der spezifischen Ausrichtung der jeweiligen Konstellation im beruflichen Bildungswesen ausrichte. Darüber hinaus würde die begriffliche Bedeutung eher an dem Zusammenhang zwischen Berufsbildung einerseits und dem Arbeitsmarkt, den „Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Beziehungen“ (ebd., S. 5) und den Formen der Arbeitsorganisation andererseits orientieren. Damit wird zum Teil die Facharbeiterausbildung mit dem Zweck der Personalkostensenkung unterlaufen und widerspricht damit zweifellos den eigentlichen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zielsetzungen. Dies trifft insbesondere für die Arbeitsbereiche der angelernten Tätigkeiten zu. In diesem Verständnis beinhaltet der Qualifikationsbegriff verwertbares Wissen sowie beschreibbare Fähigkeiten und impliziert damit spezifische Bildungspositionen. Nach SIEBERT (1996, S. 327) können Bündel von verschiedenen Qualifikationen als Kompetenz bezeichnet werden.

Der Begriff der Kompetenz umschreibt zwei unterschiedliche Inhalte. Zum einen bezeichnet er beispielsweise die Zuständigkeit für eine Aufgabe oder die Erlaubnis bzw. die Befugnis eine Aufgabe zu übernehmen. Zum anderen faßt der Kompetenzbegriff in seinem allgemeinsten Sinn zunächst die Fähigkeit eine Aufgabe zu erfüllen. Nach LEONTJEW (1977) beschreibt Kompetenz ein System innerpsychischer Voraussetzungen, das in der Beschaffenheit erkennbarer Handlungen sichtbar wird.

Versucht man den Begriff der Kompetenz von dem der Qualifikation abzugrenzen, fällt zunächst seine Beliebigkeit auf (MÜNCH 1995). Danach resultiere der Begriff offenbar daraus, daß er sowohl inhaltlich kreativ gefüllt werden könne als auch eine klare Aufgliederung in unterschiedliche „Fähigkeitsbündel“ erlaube (ebd. S. 9). Dennoch sind die Fähigkeiten über die ein Mensch verfügt nicht vollständig durch sein formales Qualifikationsprofil zu beschreiben. Daher wird hier an eine Definition von WEINBERG (1996, S. 3) angeschlossen, die Kompetenz als „die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich

kann und weiß“ formuliert. „Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten und Wissensbestände und Denkmethoden verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt. Gleichgültig wann, wo und wie Kompetenzen erworben (...) werden, fest steht, daß es sich um humane Kompetenzen handelt, die es dem Menschen ermöglichen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen“ (ebd., S. 3).

Folglich umfaßt der Begriff die Quantität des Wissens sowie die Anwendungsfähigkeit die ein Individuum besitzt. Da mit der Verwendung von Wissen auch Erfahrungs- und Lernprozesse einhergehen, die diese Kompetenzen modifizieren, beschreibt der Kompetenzbegriff einen Entwicklungsverlauf, der beim Individuum lokalisiert werden muß. Das bedeutet weiter, daß es allgemeine Kompetenzen nicht gibt, da diese immer an eine konkrete Anforderung gebunden sind, sowie eine individuelle Bewältigung einschließt.

Definiert sind damit sowohl die Inhalte des Qualifikations- als auch des Kompetenzbegriffs, die in der weiteren Betrachtung gültig sind, jedoch im Bezug auf Handlungskompetenz, beruflicher Handlungskompetenz und bezüglich der Darstellung von extrafunktionalen Kompetenzen noch zu modifizieren sind.

Für die Bewältigung von organisationsstrukturellen und technischen Veränderungen, Partizipation oder auch für Produktinnovationen gilt gleichermaßen die Notwendigkeit einer ausreichenden Fundierung durch personelle Fähigkeiten und Wissen. Die Hinweise auf den technologischen Wandel und die kontinuierliche Zunahme des Wissens machen deutlich, daß das fachliche und sachliche Wissen das insgesamt zu vermitteln ist, ständig zunimmt. MEYER-DOHM (1991) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß es dabei sowohl um quantitative als auch um qualitative Aspekte betrieblicher Bildungsarbeit gehe. Das quantitative bestehe darin, „mit der Menge des zu vermittelnden Wissenstoffes und der steigenden Zahl der Vermittlungen fertig zu werden“ (ebd. S. 22f.). In der Abgrenzung zu dem quantitativen Aspekt, tritt als zweiter, der qualitative Aspekt, nämlich derjenige der Entwicklung des individuellen Denkens und Handelns der Mitarbeiter hinzu.

BONGARD (1991, S. 121) sieht in modernen Produktionsanlagen insgesamt die Möglichkeit, daß die Belegschaftsmitglieder in die Produktionsarbeit ihre Kenntnisse und Qualifikationen verstärkt einbringen müßten. Dieser Befund wird im wesentlichen auch durch die Untersuchungen in stärker automatisierten Bereichen oder in der Gewährleistungs- und Instandhaltungsarbeit in der Automobilindustrie von SCHUMANN et. al. (1994) bestätigt. Infolge der technischen Veränderungen werden Anforderungen an die Kenntnisse von technischen Zusammenhängen, von Steuerungsstrukturen und von Verfahrensprozessen insgesamt notwendig, die sowohl die Art der Kenntnisse und Fertigkeiten als auch deren Quantität beeinflussen. Das Verständnis und letztlich die Kenntnis der hier aufgeführten Relation und Arbeitskontexte und der darin enthaltenen technischen Abläufe stellen die Rahmenbedingungen dar, innerhalb derer kontinuierliche Verbesserungsprozesse, das Bedienen solcher komplexer Arbeitssysteme und darüber hinaus die Fähigkeit zur Gestaltung von Organisationsabläufen oder Arbeitsplätzen sichergestellt werden müssen (vgl. BONGARD 1991; SCHUMANN et al. 1994).

Im Hinblick auf die schnelle Veralterung von Wissen und die gleichzeitige Vermehrung für die berufliche Tätigkeit relevanter Informationen, wird es zunehmend darum gehen, den einzelnen Menschen in die Lage zu versetzen, die notwendige Wissenserweiterung zu bewerkstelligen. Die in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen verlieren beständig an Aktualität und besitzen damit keine Gültigkeit über eine individuelle Erwerbsphase hinweg. Daher bedürfen sie angesichts der stetig schrumpfenden Halbwertszeiten beruflichen Wissens und von Fähigkeiten einer permanenten Auffrischung und Ergänzung. Das heißt, der quantitative und der qualitative Aspekt der betrieblichen Bildungsarbeit mündet in eine Berufstätigkeit ein, die mehr denn je mit einem kontinuierlichen Lernprozeß zu verknüpfen ist (vgl. SEYD 1994).

Über längere Zeiträume war die Aus- und Weiterbildung auf den Erwerb partieller Kenntnisse und Fähigkeiten insbesondere auf repetitive Fertigkeiten ausgelegt. Darüber hinaus war der Erwerb von Selbständigkeit im Rahmen der zugewiesenen Funktionen in arbeitsteiligen Prozessen auf die exakte Ausführungen vorgegebener Anweisungen bezogen. Im Vordergrund der Qualifizierung stand demnach die Vermittlung und Aneignung additiven Einzelwissens. Weder die Funktionsweise von Betrieben, noch die erlernten Einzelqualifikationen wurden im Hinblick auf eine umfassende Handlungskompetenz hin ausgerichtet und zusammengeführt, auch wenn die Ganzheitlichkeit der Bildungsprozesse zum Teil berufspädagogisch intendiert war. Im Begriff der Handlungsorientierung sowie der beruflichen Handlungskompetenz wird diese Orientierung in der Tendenz aufgehoben.

Der Begriff der **Handlungskompetenz** kann mit der Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen charakterisiert werden, in beruflichen, gesellschaftlichen und sozialen Situationen bzw. Gegebenheiten, persönlich reflektiert und sachbezogen in gesellschaftlicher und eigener Verantwortung zu handeln. Handeln in diesem Kontext heißt, bei der Lösung von Problemen auf der Grundlage angeeigneter Handlungsmuster zu agieren und ggf. neue Fertigkeiten selbständig zu erwerben. Selbständiges Handeln ist dabei an die Fähigkeit gekoppelt, die erreichten Ergebnisse kritisch zu bewerten sowie das eigene Repertoire der Handlungsmuster *sachgerecht* zu modifizieren und zukünftig anzuwenden (vgl. u. a. BERGMANN 1996). Dieser allgemeine Begriff der Handlungskompetenz kann dann zweifellos auch für die **berufliche Handlungskompetenz** angenommen werden. Die Fähigkeit in beruflichen Handlungssituationen reflektiert und sachbezogen zu handeln, angeeignete Handlungsmuster in ihrer Wirksamkeit zu überdenken und das Repertoire der Handlungs- bzw. Problemlösungsmuster zu modifizieren und anzuwenden, gilt in besonderem Maße für die industrielle Erwerbsarbeit. Die konstituierenden Elemente der beruflichen Handlungskompetenz bestehen in der Verfügung über fachlich-methodische, soziale und persönliche Kompetenzen (vgl. ebd.).

Begründungen für die Erweiterung beruflicher Qualifikationsprofile

Für die Arbeitsebene können die im folgenden beschriebenen Erweiterungen der Fachkompetenzen aufgrund spezifischer Anforderungen an das Denken und Handeln der Beschäftigten erklärt werden²¹. Es verändern sich nicht nur Anforderungen wie die Qualität der Leistung und der Arbeit, sondern in den Arbeitsplatzbeschreibungen werden

²¹ Hierbei beruhen die Ausführungen zum Wandel in den Anforderungsprofilen in ihrem Schwerpunkt auf den publizierten Forschungsergebnissen bei KERN / SCHUMANN (1984); KERN / SABEL (1994); PIORE / SABEL (1985); SCHUMANN et al. (1994).

immer seltener Anweisungen für Arbeitsschritte oder ähnliche Direktiven erteilt. Im Gegensatz dazu müssen die Mitarbeiter immer häufiger nach einem Programm oder nach Plänen, an deren Erstellung sie zum Teil mitwirkten, arbeiten können. Programme und Routinen müssen aufgrund der Situation oder in Abhängigkeit konkreter Ereignisse wie Störfälle usw. souverän variiert und weitere mögliche Handlungsmuster spontan entwickelt werden. Dazu gezählt werden muß gleichfalls die Auswertung unterschiedlichster Geschehnisse und die Bewertung von alternativen Vorgehensweisen und deren eigenständigen Einsatz. Innerhalb von KVP-Prozessen besteht etwa die Anforderung, die Prozesse und Strukturen weiter zu entwickeln. In den kontinuierlichen Verbesserungsprozessen wird daher bei den Mitarbeitern das dafür notwendige Fachwissen vorausgesetzt, daß unter anderem ein maximales Wissen über die verwendeten Technologien einschließt.

Dieses und ähnliches Wissen und Kenntnisse sind zwar notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für ein eigenverantwortliches und selbständiges Handeln im betrieblichen Alltag, da u. a. die vollzogenen technologischen Veränderungen strukturelle Entwicklungen nach sich ziehen. Die in diesen Prozessen notwendige Fähigkeit zur sozialen Interaktion und interdisziplinäre Kooperationsfähigkeit weiten die dafür erforderlichen Kompetenzen entsprechend aus. Dabei werden extrafunktionale Qualifikationen zu einem unverzichtbaren Bestandteil beruflicher Handlungsfähigkeit. Handlungsstrukturen eigenständig oder mit anderen zu entwerfen anstatt in bestehenden Strukturen zu handeln, Entscheidungen souverän und eigenverantwortlich zu treffen, statt bereits getroffene Entschlüsse lediglich auszuführen, oder die mit einer gewissen Eigendynamik ausgestatteten Zielvorgaben zu verwirklichen etc. skizzieren die Rahmenbedingungen kooperativer Arbeitsstrukturen. Zusätzlich werden vom Individuum dabei Fähigkeiten erwartet, sich eigene Ziele zu setzen und deren Erreichung eigenständig zu *kontrollieren*. Dabei werden häufig Kooperations- und Kommunikationsprozesse in Arbeitsgruppen in der Form von kollektiven Reflexionsprozessen zum zentralen Bestandteil partizipationsorientierter Arbeit. Die zugleich zunehmende Verknüpfung zwischen Lernen und Arbeiten einerseits und der Weiterentwicklung der Organisation andererseits, konstituieren zunehmend Unternehmensformen, die als flexibel agierende und reagierende Sozialsysteme interpretiert werden. Darin wird es erforderlich, eine kontinuierliche Personalentwicklung mit der Organisationsentwicklung *symbiotisch* zu verzahnen.

Da die Komplexität von Aufgaben in der beschriebenen Form deutlich zugenommen hat, ist der individuelle Erfolg mehr als je zuvor an die interdisziplinäre Kooperation, Selbststeuerung und -organisation im Aufgabenvollzug gebunden (vgl. ARNOLD 1996a; DEHNBOSTEL 1994; HÖLTERHOFF / BECKER 1986; LAUER-ERNST et al. 1992). Diese Fähigkeiten erhalten damit eine wichtige Bedeutung für das eigene Bestehen in komplexen Kontexten der Erwerbstätigkeit i.S. der Bewältigung auftretender Anforderungen. Dabei finden sich insgesamt Hinweise auf den Wandel der Rolle des Arbeitnehmers zum *mitdenkenden* Mitarbeiter (vgl. SCHLAFFKE 1988; SCHNEIDER 1991a). Diese Rollenverschiebung beruht einerseits auf der strukturellen Reorganisation der Unternehmen, fordert andererseits von den Akteuren eine Veränderung des eigenen Selbstverständnisses. Aus dem ehemals reagierenden Belegschaftsmitglied, das anhand von Fremdinstruktion und außengesteuerter Motivation zum Handeln verpflichtet wurde, muß sich selbst unter den gewandelten Strukturen zum selbstbestimmten Akteur in einer Gruppe entwickeln und damit als - in der eigenen Wahrnehmung verankert - wertvolles Mitglied in

einem größeren sinnstiftenden Gesamtzusammenhang definieren. Dazu gehört die Herausbildung eines stabilen Selbstbewußtseins, daß das Individuum zum Kooperationspartner im Rahmen definierter sowie zu definierender Ziele und Aufgaben und an der Konstruktion der individuellen oder kollektiven Arbeitsbedingungen beteiligt, seine Erfahrungen bewußt reflektiert und in die jeweiligen Veränderungsprozesse einbringt. Lernen wird dabei zu einem permanenten Prozeß, der sich in der Auseinandersetzung mit den Veränderungen der betrieblichen und alltäglichen Lebenswelt vollzieht. Dieser Lernprozeß muß dazu beitragen, daß sich das Individuum seiner Potentiale, Einflüsse auf die Gesamtheit des umgebenden Systems und seinen Fähigkeiten für die Gestaltung und Bewältigung der gestellten Anforderungen bewußt wird. Das Individuum gestaltet damit im Kontext der Gestaltungs- und Problemlösungsaufgaben das eigene Selbst und konstruiert seine eigene wie auch die kollektive Realität. Es entsteht in einer länger-fristigen Perspektive ein Gemenge von vielseitigen Kompetenzausstattungen und die Herausbildung eines Selbstkonzepts, daß in hohem Maße an die Fähigkeit der Selbststeuerung und -organisation gekoppelt ist.

Bezüglich dieses Wandels in der Arbeitstätigkeit liegen eine Reihe von Untersuchungen und Prognosen vor, die WILSDORF (1991, S. 36) als wesentliche Hinweise für qualitative und quantitative Veränderungen der betrieblichen Lernziele interpretiert. Danach finde sich in den Betrieben:

- eine relative Zunahme der kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten bei einer gleichzeitigen Beutungsabnahme rein psychomotorisch-manueller Fähig- und Fertigkeiten;
- eine Zunahme von Anforderungen an das individuelle Denken, das sich eindeutig von anschaulichem Denken zu zweifelsfrei davon zu differenzierenden abstrakten Denkformen verschiebe;
- eine Zunahme von grundlagenbasiertem Wissen, das in wechselnden Aufgabenstellungen zur Anwendung gebracht werden solle; individuelle Transferleistungen nähmen in ihrer Bedeutung für die Bewältigung von Arbeits- und Problemlösungsaufgaben zu;
- eine kontinuierliche Zunahme von Anforderungen an planendes und vorausschauendes Denken;
- ein hoher Anspruch an die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit;
- ansteigende fachübergreifende Befähigungen werden verstärkt an die Übernahme von Verantwortung für Menschen und Produktionsmittel gekoppelt, wobei neben Anforderungen wie Abstraktionsvermögen oder auch Systemkenntnisse insgesamt das Systemverständnis als zentraler Befähigungsaspekt zunähme.

Daher ergibt sich eine Verzahnung zwischen methodisch-fachlicher Qualifikation und personenbezogenen sozialen Kompetenzen, weshalb die Einsicht verständlich ist: „man kann nicht *nicht* schlüsselqualifizieren“ (ARNOLD 1995b, S. 295). So ist es in den Betrieben schon längst Wirklichkeit geworden, daß in der kooperativen und kommunikativen Zusammenarbeit andere als fachliche Kompetenzen entwickelt werden. Daher ergeht die *Aufforderung* an die *neuen* methodisch-didaktischen Konzepte der betrieblichen Bil-

dungsarbeit, diese Aneignungsprozesse von innen heraus zu gestalten, zu optimieren und langfristig sicherzustellen (vgl. ebd.).

In der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen, die seit Anfang der achtziger Jahre verstärkt geführt wird, wurde allgemein eine Neugestaltung von Inhalten, Methoden und von Zielen in der Berufsbildung thematisiert. Die Intention einer Erneuerung lag primär in der Erweiterung der berufsfachlichen Ausbildung, die von den normativen Vorgaben weg und somit hin zu Kenntnissen und Fertigkeiten führen sollte, die eine *Mehrausstattung* beruflicher Kenntnisse, Qualifikationen und Kompetenzen als eine umfassendere berufliche Handlungsfähigkeit zum Ziel hatte. In dieses Konzept werden darüber hinaus die Entscheidungsfähigkeit oder die Fähigkeit zur selbständigen Arbeitsgestaltung integriert, die bisher in den meisten Fällen ausschließlich bei den Führungskräften entwickelt wurden (REETZ 1994, S. 29). In diesem Zusammenhang ist es mittlerweile ein Allgemeinplatz geworden, daß es nicht mehr genüge, wenn in komplexen Systemen nur Führungspersonen lernen. Es könne nicht mehr nur an der Unternehmensspitze *gedacht* werden, was auf der Wertschöpfungsebene an unterschiedlichen Dynamiken auf ein Gesamtsystem einwirke (SENGE 1993, S. 144). Daher beziehen sich Lernprozesse insgesamt nicht nur auf die Aufgabenbewältigung selbst, sondern schließen die interaktiven und kooperativen Aspekte ein.

Konkretisierung der extrafunktional-ganzheitlichen Kompetenzprofile

Die Notwendigkeit einer übergreifenden und extrafunktionalen Kompetenzausstattung, die möglicherweise einen universalen *Schlüsselcharakter* aufweist, kann vorwiegend auf Entwicklungen zurückgeführt werden, die tradierte Arbeitstugenden, starre Arbeitsstrukturen, veraltete Wissensbestände und Verhaltensweisen in ihrer Bedeutung ständig zurückdrängt. Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für eben diesen Wandel unterstreicht MERTENS (1974, S. 40) indem er feststellt: „Je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existenzielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche Schlüsselcharakter haben“. Schlüsselqualifikationen dienen demnach nicht nur der *Erschließung* wechselnden Spezialwissens, sondern stellen die Grundlage für eine allgemeine berufliche Leistungsfähigkeit und damit keine Fachkompetenzen dar. Es handelt sich dabei sowohl um generalisierbare als auch innovatorische Qualifikationen, die hinsichtlich ihrer Anwendung in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen unterschieden werden können.

Nach MÜNCH (1997, S. 11) können diese Kompetenzen wie folgt differenziert und definiert werden:

- „Die Fachkompetenz als Fähigkeit, auf der Grundlage von Fachkenntnissen und fachspezifischen Fertigkeiten fachliche Probleme technisch einwandfrei und zielgerichtet zu lösen“.
- „Die Methodenkompetenz als Fähigkeit, selbständig Wege und Mittel für die Aufgabenbewältigung zu entdecken und anzuwenden“.
- „Die Sozialkompetenz als Fähigkeit, im Team zu handeln und gemeinsam mit anderen Probleme zu lösen“.

Die Einschätzung, daß fachliche mit überfachlichen Kompetenzen verknüpft werden sollten, kann anhand der Innovationstätigkeit sowie der Gestaltung des Wandels und den daraus resultierenden Fähigkeitsanforderungen erklärt werden. Der Zusammenhang zwischen Innovationsfähigkeit und betrieblicherseits vorhandener fachlicher sowie überfachlicher Qualifikation läßt sich auf unterschiedlichen Ebenen betrieblicher Innovationen aufzeigen. Denn insgesamt muß davon ausgegangen werden, daß Innovationen nicht mehr ausschließlich auf der Grundlage der Entwicklung von Produkten selbst oder der dazu notwendigen internen Forschung hervorgebracht werden können. Die Zwänge für die zu erbringenden personellen und organisationalen Anpassungen entstehen vielmehr durch die Diffusion der Innovationen in die Betriebe hinein. Hierbei wird die enge Verknüpfung zwischen Innovation einerseits, und von Qualifikation und Kompetenz andererseits immer dann erkennbar, wenn Veränderungen aufgrund von ungenügenden personellen Fähigkeiten nicht wirtschaftlich genutzt werden können, d. h. deren Mangel den limitierenden Faktor darstellt. Defizite an Qualifikation und Kompetenz seitens der Mitarbeiter müssen daher kompensiert werden, da die Verwendung verfügbarer Technologie nicht verhindert werden darf. Die Veränderungen der Arbeitspraxis infolge der IuK-Technologien sowie der Mikroelektronik markieren diesen Zusammenhang noch deutlicher. Einerseits bestehen hierbei insbesondere Hoffnungen darauf, Arbeitsaufgaben herauszubilden, die qualifizierte und kompetente menschliche Arbeit erforderlich machen und diese gleichzeitig in den herausgebildeten Fertigungsprofilen für die Industrie nutzbar werden läßt. Andererseits finden sich hier zum Teil infolge des schon weitreichenden Einsatzes solcher Technologien eindeutige Nutzungsbeschränkungen aufgrund fehlender Qualifikationen und Kompetenzen²² (vgl. BULLINGER / GIDION 1994).

Es muß davon ausgegangen werden, daß in der betrieblichen Alltagsrealität die nach MÜNCH (1997) definierten Kompetenzen benötigt und genutzt werden. In kooperativen Arbeitsstrukturen müssen die Arbeitskräfte sowohl fachlich-methodische Kompetenzen als auch soziale und persönliche Kompetenzen einbringen. Notwendigerweise bedingen diese eine kontinuierliche Praxisanwendung, die für ihre Entwicklung auch immer Voraussetzung ist. Das heißt, die Anwendung und der Erwerb der gleichnamigen Befähigungen können nicht nur theoretisch fundiert sein, sondern müssen im Vollzug erlernt werden. Sie bedürfen daher stärker der erfahrungsbasierten Einübung und Aneignung und können in Seminaren nur begrenzt vermittelt werden.

Vor dem Hintergrund der steigenden Komplexität in den Betrieben muß jedoch die Frage gestellt werden, ob die eingeführte Differenzierung in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz für die Beschreibung von extrafunktional-ganzheitlichen Befähigungen ausreichend ist? Dies ist besonders nach Ansicht des Verfassers von Bedeutung, wenn es darum geht, solche Kompetenzprofile als Grundlage der betrieblichen Bildungsarbeit heranzuziehen.

²² Qualifizierung auf der fachbezogenen Ebene kann damit als „organisatorische Antwort auf die Auswirkungen der Dynamik von neuen Technologien“ (SELL / FUCHS-FROHNHOFEN 1993, S. 22) verstanden werden. Die Autoren sehen beispielsweise Möglichkeiten, die negativen Auswirkungen der Automatisierung hinsichtlich der Zunahme von Komplexität oder auch der Mediatisierung der Arbeit durch ganzheitliche Qualifizierung und Partizipation zumindest teilweise aufzufangen. Insbesondere durch die Beteiligung der Mitarbeiter - dies gilt für alle Hierarchieebenen - und durch Gruppenarbeit können Maßnahmen zur Gestaltung menschengerechter Arbeit und Produktivität miteinander verknüpft werden (ebd.).

Nach LAUER-ERNST et al. (1992, S. 322) sind Qualifikationsprofile in dezentralen Strukturen insgesamt an Fähigkeiten wie „Systemdenken und Zusammenhangsverständnis“ als grundlegend einzustufen. Es seien daraus die folgenden unerläßlichen Lernziele abzuleiten (vgl. ebd.):

- die Ausweitung des individuellen Wahrnehmungsfeldes;
- die zielgerichtete Herausbildung einer aktiv-explorativen Haltung;
- die Erfahrung und die Wahrnehmung von sozialen und technischen Zusammenhängen;
- Beförderung der Fähigkeit der Bewältigung von Komplexität;
- und das Umgehen mit Ungewißheiten.

Hierbei wird besonders deutlich, daß betriebliche Bildung als unabgeschlossener Prozeß nicht nur einen Typus von betrieblicher Bildungsarbeit erfordert, der in seinen Organisationsstrukturen bzw. Arbeitsstrukturen dem ständigen und selbständigen Lernen Raum zur Verfügung stellt, sondern auch einen Idealtyp der Ganzheitlichkeit betrieblicher Bildungsziele verfolgt, der immer auf den *ganzen* Menschen bezogen ist. Eine solche Orientierung in den Kompetenzprofilen enthält dann immer personale Fähigkeiten und Kompetenzen wie Entscheidungsfähigkeit, Belastbarkeit, die insbesondere für eine selbstständige Planung, Durchführung und Kontrolle des eigenen Arbeitens und somit des Handelns in betrieblichen Kontexten erforderlich ist. So verstanden, findet der Schlüsselqualifikationsbegriff nur dann eine logische Umschreibung für komplexe Kompetenzprofile, wenn die Schnittmengen zwischen der oben definierten Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz in der betrieblichen Bildungsarbeit berücksichtigt werden.

Im Arbeitsprozeß kooperativ und kommunikativ zu Handeln, bedarf sozialer Kompetenzen, die beispielsweise in Gruppensitzungen zur Anwendung kommen. Das Individuum muß sich dabei nicht nur an sozial-interaktiven Prozessen beteiligen und diese mitgestalten, sondern auch im Hinblick auf das eigene Selbstverständnis, die Urteils- und Kritikfähigkeit als Aspekte persönlicher Kompetenz anpassen. Zur Bewältigung der qualitativen Anforderungen kommt der individuellen Lernfähigkeit demnach eine starke Bedeutung zu.

Der Grundsatz der Ganzheitlichkeit in den Zielen der betrieblichen Bildungsarbeit kann dann als Maßnahme zur Entwicklung der Befähigung zum lebenslangen Lernen verstanden werden. Begreift man betriebliche Bildungsarbeit in dieser Weise, ist es folgerichtig, daß neben die Vermittlung und Aneignung von Sach-, Fach- und Methodenwissen sozialkompetente Aspekte wie Entscheidungs-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz treten. Zur Ergänzung dieser Aspekte treten dann die persönlichen Kompetenzen wie selbständiges und selbstverantwortliches Denken und Handeln und die Entwicklung von Lern- und Kritikfähigkeit.

Bei aller Differenziertheit der bereits angesprochenen Befähigungen sowie deren Kombination, zeigen sich jedoch Unschärfen in drei Anforderungsdimensionen. Diese bestehen in der Gestaltungs-, Partizipations- und Innovationsfähigkeit, die insbesondere für die in der

Arbeitsorganisation der Gruppenarbeit auftretenden Anforderungen nicht ausreichend trennscharf sind. Geht man von der hier getroffenen Differenzierung der Kompetenzen in die Dimensionen der fachlich, methodisch sowie sozialen Kompetenzen aus, werden dazu querliegende Dimensionen wie Innovationskompetenz oder Entscheidungskompetenz zunächst in diesem Konstrukt nicht berücksichtigt. Demnach müssen diese Kompetenzen entweder konzeptuell abgedeckt sein, d. h. unter den abgebildeten Dimensionen subsummiert werden können, oder sie liegen in den angesprochenen Schnittmengen.

Die Bestimmung der in den Schnittmengen liegenden Kompetenzen ist aus zwei Gründen sinnvoll. Folgt man zum einen den dargelegten Problemstellungen, Aufgabenumfänge und Arbeitsstrukturen etc., die nach der Einführung neuer Technologien oder von Arbeitsstrukturen i.d.R. nur unvollständig definiert sind, kommt diesen Kompetenzen eine hohe Bedeutung zu. Unter dieser Problemstellung gehen SELL / FUCHS-FROHNHOFEN (1994, S. 35) davon aus, daß bei der Einführung neuer Technologien diese nur auf den ersten Blick in technologisch induzierten Problemstellungen bestünden, da hier auch Selbstorganisation gefragt ist. Dagegen fänden sich auch soziale und ökonomische Problemstellungen und unklare Definitionen von Zwängen und Widersprüchen. So basieren in ihrer Analyse der notwendigen Kompetenzen zur Lösung von Problemstellungen in partizipativen Arbeitsstrukturen, die Beschränkungen und Schwierigkeiten insbesondere im Zusammenwirken unterschiedlicher Fachkompetenzen oder im Rahmen von formalen Hierarchieproblemen. Ein weiterer Problemaspekt bestünde auch in Kommunikationsproblemen oder auf der Ebene persönlicher Sympathien und Antipathien. Damit jeweilige Problemlösungen entsprechend der Komplexität von Aufgabenstellung ermöglicht werden, müssen nach ihrem Verständnis die Dimensionen der fachlich-methodischen und sozialen Kompetenzen um persönliche Kompetenzen erweitert werden. Dazu treten Aspekte der Innovations- und Entscheidungskompetenz sowie im Falle der persönlichen Kompetenzen noch die Dimension der emotionalen Kompetenz.

Gemäß der in partizipativen Strukturen notwendigen Kompetenzen wird deutlich, daß die notwendige Handlungskompetenz auch stark an die querliegenden Kompetenzen gebunden ist. Insbesondere wenn man extrafunktionale Kompetenzen als „transaktionales Konstrukt“ (OLBRICH 1996, zit. nach WOLLERT 1997, S. 329) begreift, d. h. als an eine Person gebundene Fähigkeiten umschreibt, die dazu befähigen sollen, in konkreten Situationen angemessen, sachgerecht und problemorientiert zu handeln. Hinzu kommt insgesamt die Anforderung, die Kontexte sowie die Rahmenbedingungen des Arbeitens und Lernens aktiv mitzugestalten. Im Rahmen der Versuche, betriebliche Bildungsarbeit insbesondere auf den Erwerb von extrafunktionalen Qualifikationen zu orientieren, finden sich in der Literatur eine Vielzahl von möglichen dezentralen Bildungsmaßnahmen²³.

2.4 Lernen und Arbeiten: die Wiederentdeckung einer konstruktiven Dialektik

Betriebliche Bildungsarbeit stellt für die Industriebetriebe keinen Selbstzweck dar, sondern ist in erster Linie ein bedeutendes Medium für die Sicherstellung der unternehmerischen Zielsetzungen. Mit ihr werden die Qualifikationen und Kompetenzen bereitgestellt, die für eine reibungslose Produktion unerlässlich sind. Die Bedeutung der Bildungsarbeit für das

²³ Insbesondere die Publikationen zu Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung zum dezentralen Lernen bei DEHNBOSTEL et al. (1992); DEHNBOSTEL et al. (1996)

betriebliche Gesamtsystem drückt sich in den jeweils verfolgten Konzepten aus, die auf der Grundlage des *Organisationstyps*, der Planungen der Arbeitswirtschaft bzw. -politik sowie der herrschenden Unternehmenskultur herausgebildet werden (QUEM-report, Heft 53, 1998, S. 11). Das heißt, der unternehmensinterne *Duktus* bei der Ausgestaltung von Partizipationsmöglichkeiten oder der Lernkultur beeinflussen maßgeblich die Bildungsarbeit, die den Zugang zur betrieblichen Neugestaltung in Modernisierungsprozessen prägen.

Die neuen Sichtweisen auf die Bedeutung der qualifizierten Produktionsarbeit, haben in ihrer Folge den pädagogischen Zugang zur betrieblichen Bildungsarbeit teilweise verändert. Es ist dabei von einer Verknüpfung zwischen Veränderungsprozessen mit betrieblichen Lernprozessen auszugehen, die sich als Rationalisierungsstrategie im Organisationswandel interpretieren läßt. Diese Form der Rationalisierung kann dann als „Pädagogisierung der Betriebe“ (GEIßLER, K. A. / ORTHEY 1998) bezeichnet werden, die in den momentanen betrieblich-organisationalen Umbrüchen auftritt. Dabei wird auch die Bewältigung der daraus entstehenden bildungspolitischen Auswirkungen unter dem Stichwort des Organisationslernens und, als ein wichtiger *Lernmodus*, dem Gruppenlernen diskutiert.

Handlungsorientierung des Lernens als Alternative zu Instruktion und der Fragmentierung von Lern- und Bildungszielen

Es beginnt sich in der Berufsbildung bereits eine Verlagerung der Akzente abzuzeichnen, wie dies durch die Berücksichtigung von extrafunktionalen Qualifikationen in den neu geordneten Berufen belegt werden kann (vgl. DEHNBOSTEL 1994; HERZ 1992). Diese beziehen sich im wesentlichen auf das *Zusammenspiel* der sozialen Kompetenz, der Fach- und Methodenkompetenz zu einer qualitativ höheren Form der beruflichen Handlungskompetenz. Die Frage nach alternativen Lernformen ergibt sich insofern, als die bisherigen Methoden den heutigen Anforderungen an die betriebliche Bildungsarbeit Grenzen für die Herausbildung individueller Qualifikation und Kompetenz offenbaren.

Insgesamt verlangen Maßnahmen der betrieblichen Dezentralisierung und Flexibilisierung, die ein arbeitsintegriertes Lernen erfordern, daß wichtige Einflüsse oder auch Wechselwirkungen, die auf der lernorganisatorischen, betriebsorganisatorischen und personalen Ebene auftreten, einer genaueren Analyse unterzogen werden. Dies gilt im besonderen Maße für die entwickelten Konzepte dezentralen Lernens, um deren Tragfähigkeit für die betriebliche Bildungsarbeit zu prüfen. Im einzelnen würde es dabei beispielsweise um die Analyse der qualifizierenden Wirkung der Arbeitsaufgaben, die Erprobung unterschiedlicher Lehrmethoden oder auch der verwendeten Lernarrangements gehen. Da dies nicht zur Beantwortung der hier gestellten Forschungsfrage beiträgt, ferner den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird auf diese Fragestellung nur insoweit eingegangen, wie strukturelle Faktoren für die Implementierung des selbstgesteuerten, selbstorganisierten oder intentionalen Lernens in Prozessen des Gruppenlernens von Bedeutung sind. In den Abschnitten, die sich der Betrachtung der dezentralen Bildungsarbeit widmen, wird auf die in der Betriebspädagogik verfolgten Ansätze der Dezentralisierung, wie diese beispielsweise in Modellversuchen des Bundesinstitut für Berufsbildung (vgl. DEHNBOSTEL et al. 1992; DEHNBOSTEL et al. 1996) entwickelt wurden, nur begrenzt Bezug genommen. Dagegen bilden die Selbststeuerung und die

Selbstorganisation des Lernens den Schwerpunkt der Darlegungen. Die Begründung für den engeren Zuschnitt dieser Perspektive besteht darin, daß diese Sichtweise in Übereinstimmung mit den Tendenzen der Dezentralisierung von Arbeits- und Organisationsstrukturen und den dabei auftretenden individuellen und kollektiven Lernbedarfen steht.

So stellt sich die Frage, wie solche Maßnahmen von den angestrebten Lernprozessen ausgehend, zu Veränderungen der Lernziele und der eigenständigen Gestaltung der Rahmenbedingungen durch die Lernenden selbst in die betrieblichen Abläufe hineinverlagert werden können. Eine verstärkte Handlungsorientierung des Lernens ist dabei sicherlich eine Möglichkeit sich diesem Ziel anzunähern. Daher widmet sich der folgende Abschnitt zunächst der Handlungsorientierung in betrieblichen Lernprozessen und thematisiert die Grenzen zentralisierten Lernens. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Kompetenzanforderungen muß zunächst einmal davon ausgegangen werden, daß die didaktisch-methodischen Konzepte in zentralisierten Lernorten, d. h. die traditionellen Lernformen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung den impliziten betrieblichen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Die Frage ist dann, welche methodischen Konzepte kommen in Betracht?

Die Antwort darauf lautet i.d.R. durch Dezentralisierung des Lernens sowie eine verstärkte Handlungsorientierung in der betrieblichen Bildungsarbeit. Nach der Definition von DEHNBOSTEL (1991, S. 19) handelt es sich bei der Dezentralisierung von Lernorten um einen Ansatz, „der über die vorrangige Auseinandersetzung in oder mit der Arbeitswelt eine Neugestaltung der Berufsbildung vornimmt. Der Zusammenhang von Lernen und Arbeiten wird neu bestimmt und damit auch die Kombination von Lernorten, die Gestaltung didaktisch-methodischer Ansätze und die Rolle des Bildungspersonals“. In dieser Perspektive erfährt der Arbeitsplatz als Lernort eine starke Aufwertung. Diese Neubewertung des Lernortes Arbeitsplatz gilt jedoch auch in gleicher Weise²⁴ für die Gestaltung dezentraler Weiterbildungskonzepte.

Speziell die Berufsbildung bezog sich in ihren Gestaltungsansätzen meist auf schon implementierte Arbeitsstrukturen und vorhandene technische Systeme. Sie simulierte diese, soweit dies in den zugewiesenen Lernorten möglich war. Auf diesem Wege wurde wenig Einfluß auf die arbeitsstrukturellen und technischen Innovationen ausgeübt und noch seltener kam es zu der Initiierung von alternativen Qualifizierungsansätzen außerhalb dieser Lernorte, da der Wandel in den Produktionsstrukturen weder von der Berufsbildungsforschung noch von der -politik in einem dafür notwendigen Umfang thematisiert wurde (DYBOWSKI 1994). In diesem Zusammenhang sieht DYBOWSKI (ebd., S. 20) die Wirkungen darin, daß hauptsächlich in den achtziger Jahren „auf gesellschaftlicher wie

²⁴ Es muß an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden, daß diese Veränderungen nicht zwingend für die Mehrheit der Industriearbeitsplätze unterstellt werden kann und daher auch für die Lernmöglichkeiten in den Unternehmen mehr oder weniger stark abweichen können. DEHNBOSTEL (1992, S. 19) führt zu der zunehmenden Neugestaltung von Arbeitsstrukturen aus, daß nicht zwingend: „(...) mit den neuen Technologien die Lernchancen am Arbeitsplatz grundsätzlich erhöht werden. Mit dem Einsatz neuer Technologien sind auch Konzepte der neotayloristischen Arbeitsorganisation aufgekommen, wenn auch bisher ohne durchschlagenden Erfolg, wie die Beispiele zentralistischer CIM-Vernetzungen zeigen. Zudem ist im Rahmen neuer Unternehmensentwicklungen ein Nebeneinander unterschiedlicher Produktionskonzepte und Organisationsformen entstanden. Dies zieht eine entsprechende Vielfalt von Arbeitsplatztypen nach sich, die sich im Hinblick auf Merkmale wie Komplexität, Gestaltungsspielräume, Hierarchisierung und Monotonie unterscheiden“.

betrieblicher Ebene die damals eingeleitete Reform der Berufsbildung einerseits und die Innovationen im Bereich Arbeit und Technik andererseits nicht integriert verliefen, sondern (...) mit nur lockerem Bezug aufeinander“. Aufgrund der *Entfernung* von der betrieblichen Realität, die zwischen der zentralisierten Bildungsarbeit und dem Innovationsgeschehen in den Unternehmen besteht, kann die Notwendigkeit des Wandels dadurch begründet werden, daß im Zusammenhang mit der Einführung neuer Technologien Phasen der reinen zentralen Anpassungsqualifizierung den Ausbau von dezentralen Organisationsstrukturen behindern können.

Betrachtet man Arbeits- und Organisationsstrukturen durch einen grobmaschigen Raster, fallen zunächst korrespondierende Herausforderungen für die Betriebspädagogik auf, die sich aus den resultierenden Grenzen zentraler Bildungsprozesse und den Anforderungen an die Arbeitstätigkeit ergeben. Lernen als ein wichtiges und bislang aus dem Arbeitsprozeß ausgegliedertes Geschehen in der betrieblichen Ausbildung oder in zentralen (außer- und innerbetrieblichen) Veranstaltungen zur Qualifizierung und Weiterbildung, gilt weithin als unbestrittene Grundlegung einer systematischen Personalentwicklung. Das heißt, die systematische zentrale betriebliche Bildungsarbeit leistet nach wie vor einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von Unternehmen und den Beschäftigten. Einigkeit besteht heute gemeinhin aber auch darüber, daß der Ansatz der zentralisierten Qualifizierung für die Entwicklung von Unternehmen und der in ihnen tätigen Menschen sowohl aus betriebswirtschaftlicher als auch aus betriebspädagogischer Sicht zu kurz greift. Das bedeutet folglich auch, daß die konventionellen Instrumente der Personalentwicklung eine ausreichende Innovationsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Mitarbeiter in Unternehmen nur begrenzt sicherstellen. Strenggenommen findet in den Überlegungen zu der verstärkten Dezentralisierung des Lernens - damit der nötigen Rückverlagerung der betrieblichen Bildungsarbeit in die Leistungserstellungsprozesse - eine Rückbesinnung auf eine konstruktive und produktive Dialektik statt, die oftmals als „learning by doing“ bezeichnet wird. Das *Tun* - auch zu beschreiben als die Verrichtung einer Arbeit - gekoppelt an Lernprozesse, war immer Bestandteil und damit Inhalt des intentionalen Lernens. Somit ist deren leitbildorientierte Ausgrenzung aus der alltäglichen, durch einen hohen, aufgrund der extremen Arbeitsteilung entstandene Spezialisierungs- und Routinisierungsgrad, gleichzeitig als ein Verlust dieser konstruktiven und produktiven Auseinandersetzung mit der *Welt* für die Lernenden zu interpretieren.

Auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Qualifikationssicherung wurde bereits vor Jahrzehnten mit Rücksicht auf die sukzessive Veränderung der Unternehmensumfelder durch die Implementierung zentralisierter Maßnahmen zur betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung reagiert (vgl. HERZ 1992; SACKMANN 1993). Berufsbezogenes und anforderungsrelevantes Lernen findet in betrieblichen Institutionen statt, die dafür eigens vorgesehen werden. Die dafür entwickelten Lehrformen sind darauf zugeschnitten, wenn möglich, effektiv Wissen und Fähigkeiten aufzubauen. Es finden sich dabei eine eindeutige Rollendifferenzierung, mehr oder weniger festgelegte Curricula, laufende Lernkontrollen und Prüfungen. In der betrieblichen Ausbildung, speziell in den großen Industrieunternehmen, verstärkte sich tendenziell die Zentralisierung des Lernens in eigens bereitgestellten Ausbildungswerkstätten deshalb, da man unterstellte, daß nur in Lernorten mit einem hohen Systematisierungsgrad eine ausreichende Qualifizierung sichergestellt werden könne (vgl. DEHNBOSTEL 1992). Es muß indessen im Rahmen einer solchen Betrachtung festgehalten werden, daß die Lernpotentiale der Arbeit in einer vorwiegend

tayloristischen Produktionsorganisation als gering beurteilt wurden und damit die Entkopplung betrieblicher Bildungsarbeit von der realen Arbeitssituation daher als alleinige und vor allem vernünftige Vorgehensweise angesehen wurde. Für komplexere Arbeitsstrukturen wurde gleichwohl unterstellt, daß die Vielschichtigkeit der Abläufe, die hohen Kosten der Produktionsanlagen, das Arbeitstempo, sowie die Gefahren, ein Lernen im normalen Betriebsablauf nicht gestatteten. Es gab demnach also gute Gründe für die Trennung des Lernens von den situativen Arbeitsanforderungen und deren Verlagerung in bereitgestellte zentrale *Schonräume* für die betriebliche Bildungsarbeit.

Hinsichtlich methodisch-didaktischer Überlegungen muß jedoch im Rahmen der Zentralisierung und Systematisierung betrieblicher Bildungsarbeit eine zunehmende Kluft zwischen der betrieblichen Realsituation und den zentralisierten Lernorten konstatiert werden (vgl. DEHNBOSTEL 1992). Durch die im Zeitverlauf zunehmende Auseinanderentwicklung entstanden „zwei unterschiedliche Welten mit unterschiedlichen Sprachen, Werten und Normen. Die Ausbilder interpretierten und definierten ihre Funktion hauptsächlich in Anlehnung an Ausbildungsordnungen sowie Prüfungserfordernissen und Erfolgen und weniger an (...) den Notwendigkeiten der Arbeits- und Produktionsprozesse, was sich sehr wesentlich auf das Ziel der Berufsbildung, nämlich berufliche Handlungsfähigkeit sicherzustellen, auswirkte. Die Einbindung in die Unternehmen wurde dadurch nicht unerheblich beeinflusst“ (NOVAK 1992 zit. nach DYBOWSKI 1994, S. 22).

Infolge dieser Trennung von Lernen und Arbeiten wurden die Betriebspädagogik und ihre Instrumente aus der Alltagsrealität der Arbeitswelt ausgegrenzt und als rein funktionales Element betrieblicher Qualifikationssicherung deklassiert. Die betriebspädagogische Kompetenz der gezielten, an methodisch-didaktischen Ansprüchen orientierten Gestaltung von Arbeits- und Lernorten oder auch die Entwicklung von Ideen, die mit den Konzepten der qualifizierenden Arbeitsplatzgestaltung in einer „kompetenten Organisation“ (FREI et al. 1993) zusammenhängen, wurde offenbar bewußt abgesehen. Im Interesse des ökonomischen Überlebens eines Unternehmens, wurden die außerfachlichen Bildungsziele in den qualifikationssichernden Maßnahmen vernachlässigt. Damit wurde bewußt auf betriebspädagogisch wichtige Charakteristika des betrieblichen Lernens verzichtet, die den Praxisbezug samt seiner orientierenden Funktionen des Lernens im Arbeitsvollzug, den immanenten Bildungsmöglichkeiten, der Bedeutung der Aneignung erfahrungsbasierter Handlungskompetenzen und die Offenheit von Lerninhalten verzichtet (DEHNBOSTEL 1992, S. 10). Das Wertvolle am Lernen im Prozeß der Arbeit liegt eindeutig in seiner Fülle von sehr heterogenen Lernprozessen. Diese erstrecken sich von der beiläufigen Aneignung von Methoden und Inhalten, bis zu nicht wahrnehmbaren Sozialisationsprozessen. Es geht übergreifend um die Vermittlung von aufgabenunabhängig nutzbaren Qualifikationen, von aufgabenbezogenen und –übergreifend wirksamen Einstellungen und Werthaltungen.

Intentionales Lernen und die Herausbildung der Fähigkeit systemisch zu Denken ist in zunehmend selbstgesteuerten und selbstorganisierten Produktionsprozessen so wichtig geworden, da die technische Entwicklung und die Komplexität in Produktionsprozessen den Menschen zu überfordern droht. Das heißt, daß ein einzelner Mensch die Menge an Informationen und Aspekten, die es zu berücksichtigen gilt, kaum noch überblicken und mit dem betrieblichen Wandel aufgrund der raschen Entwicklungen der Rahmenbedingungen kaum noch Schritt halten kann (vgl. SENGE 1993). Wichtig erscheint dabei, daß in der

organisatorischen Entwicklung über die Funktionsintegration und Dezentralisierung flexible Organisationseinheiten geschaffen werden sollen, die sich über interne Regelkreise selbst steuern. Zur Erhaltung der Flexibilität wird es notwendig, daß die Arbeits- und Lernstrukturen ständig in Frage gestellt werden und nach neuen Lernwegen gesucht wird. Unverzichtbare Voraussetzung ist, daß die Führungskräfte das Lernen fördern, anregen, zulassen und koordinieren. Eine konzeptionelle Verdichtung erfährt dieser Gedanke in den Konzepten der Lernenden Organisation, die in ihren selbsttransformierenden Prozessen die Infragestellung der Strukturen, Optionen und der notwendigen Lerninhalte permanent *lernend anpaßt*.

Das heißt jedoch nicht, daß dezentrale Lernorte nicht über pädagogische Zugänge oder Methoden verfügen. So können durch die Gestaltung von Lern- und Arbeitskontexten die Gelegenheiten zum Qualifikationserwerb erheblich ausgeweitet werden. Lernfortschritte können an vielen Orten zu verschiedenen Zeitpunkten vollzogen werden. Das Lernziel der beruflichen Handlungskompetenz vollzieht sich in diesem Zusammenhang nicht über das einfache Nachvollziehen von Tätigkeiten oder Handlungsmustern, sondern über die eigenständige Handlung der Akteure (vgl. WILSDORF 1991). Berufliche Handlungskompetenz schließt somit generell die geistige und kompetenzbezogene Mobilität des Individuums sowie ein selbständiges Arbeiten ein. Im Anschluß an BINKELMANN (1992, S. 242 ff.) kann der Erwerb notwendiger Qualifikationen durch Lernen am Arbeitsplatz darin gesehen werden, daß wesentliche Bestandteile des Lernens dabei die kompetente und qualifizierte Bewältigung der Arbeit sei; das aktive und eigenständige Engagement im betrieblichen Innovationsgeschehen; der selbstgesteuerte Umgang und die Vermeidung von Belastungen und die ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung.

Die sozialen Situationen und Arbeitsbedingungen im Alltag sollen danach direkte Lernanreize geben und sich nicht nur indirekt als Realität in der Simulation offenbaren, was nach GUDJONS (1992) als „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ zu bezeichnen wäre, die es als mehrheitlich dominierende Lernanreize zu minimieren gelte. Der mangelnde Realitätsbezug der zentralisierten Lernorte beeinträchtigt das Verstehen von Zusammenhängen, die Erfahrungsbildung oder machen sie gar unmöglich. Deshalb schlägt GUDJONS vor: „Wir müssen nach didaktischen Ansätzen suchen, die Eigentätigkeit und Unmittelbarkeit fördern, weniger aber auf Sekundärerfahrungen und Konsumieren von Resultaten gerichtet sind, die einen handelnden Umgang mit Lerngegenständen ermöglichen (...)“ (ebd. S. 21). Für die Nutzung des Lernortes Arbeitsplatz sprechen außer der Verbesserung der Chancen zur Erfahrungsbildung im Arbeitsprozeß auch noch folgende Gründe:

- Moderne Technologien und Arbeitsverfahren können in Ausbildungswerkstätten nur mit großem Aufwand realistisch simuliert werden;
- Viele Nutzungsmöglichkeiten moderner Technologien erschließen sich häufig erst in der Anwendung;
- Die Aneignung von Kompetenzen wie Flexibilität oder Improvisationsfähigkeit sowie auch soziale Kompetenzen sind an reale Arbeitssituationen gebunden.

In der Zusammenfassung der bisher dargelegten Aspekte kann somit festgehalten werden, daß das sogenannte „learning on the job“ tendenziell seinen beiläufigen und damit zufäl-

ligen Charakter verliert, während für das „learning off the job“ die Entfernung von der betrieblichen Realität sukzessive zunimmt. Dabei darf das Verhältnis zwischen Arbeiten und Lernen nicht als von der einen oder anderen Seite ausgehend determiniert begriffen werden. Es findet sich vielmehr ein Wechselverhältnis, das eine gegenseitige Beförderung erzeugt. In diesem Sinne sieht ARNOLD (1995b, S. 305) die Prägung der zentralen betrieblichen Bildungsarbeit als obsolet an. Professionell seien nicht mehr Bildungsabteilungen, die Seminare und Qualifizierungslehrgänge bereitstellten und ihren Methodeneinsatz evaluierten, sondern vielmehr die Bildungsabteilungen, die in allen Organisationsbereichen die Lernpotentiale fördern, geeignete Lernmethoden entwickeln würden und damit die Lernprozesse am Arbeitsplatz optimierten.

Lernen durch die Arbeit oder im Arbeitsvollzug kann nicht nur als die Aneignung von Qualifikationen und Kompetenzen verstanden werden, sondern gleichfalls auch als „Quelle für Lernen“ (LAUR-ERNST 1990, S. 177). Eine weitere Interpretation der beschriebenen Wechselwirkung nimmt STÜRZL (1992, S. 141) vor, wenn er von einem „dialektischen Verhältnis“ spricht, daß sich dadurch ausdrücke, daß die vorhandenen Qualifikationen die notwendige Bedingung und Basis für die Erfüllung von Arbeitsaufgaben darstelle. Gleichzeitig durch die Bereitstellung entwicklungsfördernder Aufgaben als Möglichkeit dafür angesehen werden könnten, Kenntnisse und Fertigkeiten kontinuierlich weiterzuentwickeln. Der hier implizite Gedanke der Ganzheitlichkeit in der betrieblichen Bildungsarbeit beruht auch auf der Erkenntnis, daß die Vermittlung von extrafunktionalen Kompetenzen nur mit Einschränkungen über den Weg des bisher favorisierten instruktiv-vermittelnden Lernens in zentralisierten Lernorten geschehen kann, die sich im günstigsten Fall für die Vermittlung von Fachkompetenzen eignen (ARNOLD 1995b). Für den Erwerb übergreifender Kompetenzen bedarf es daher spezifischer und charakteristischer Lernarrangements, die gleichermaßen Prozesse des Erkenntnisgewinns und der Handlungsorientierung erzeugen. Dies kann unter den Voraussetzungen geschehen, die ein selbstgesteuertes und -organisiertes Lernen ermöglichen und durch projektorientierte und ganzheitliche Lernprozesse am konkreten Handlungsvollzug anknüpfen.

Lernen in Organisationen ist kein neuer Gedanke. Neu ist hingegen - vor dem Hintergrund systemtheoretischer Perspektiven auf Organisationsstrukturen - die absichtsvolle Förderung und Steuerung eines unternehmensweiten Lernens. Auf die Frage danach, welche Lernprozesse im wesentlichen hierunter zu fassen sind, kann die Entwicklung von organisationalen Regelsystemen bei Entscheidungs- und Problemlösungsprozessen sowie die Herausbildung einer spezifischen Lern- und Unternehmenskultur genannt werden, die gleichzeitig Gegenstand des Lernens in der Arbeit sein können. In kontinuierlichen Verbesserungsprozessen wird deutlich, daß diese nur über erfahrungsbasierte Lern- und Entwicklungsprozesse zu leisten sind, die eine *Nähe* zu den Handlungskontexten und den tatsächlichen Arbeitsaufgaben erkennen lassen. In der letzten Konsequenz sind solche individuellen Lernprozesse dann mit den organisatorischen Veränderungsprozessen zu verzahnen, die gleichzeitig als eine Basis für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Arbeitsprozeß dienen können. Betriebliche Bildungsarbeit wird damit integraler Bestandteil der systemischen Wandlungsprozesse für die sich der Begriff des Organisationslernens etabliert. Diese Sicht, als systemisch-ganzheitlich zu bezeichnende Perspektive auf betriebliche Bildungsarbeit entfernt sich von der tradierten Unterscheidung von Lehren und Lernen, wobei die Selbstorganisationspotentiale der Belegschaften eine stärkere Gewichtung erlangen (vgl. ebd.).

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezieht sich neben der Herausarbeitung bildungstheoretischer Überlegungen zu den Konzepten der Lernenden Organisation auch auf die Lernprozesse in Arbeitsgruppen. In den Überlegungen von SENGE (1990, 1993) und SENGE et al. (1996) fallen solche Verknüpfungen zwischen den Modellen der Lernenden Organisation und Gruppenarbeitsstrukturen auf, die als konstituierendes Element des Organisationslernens zu interpretieren sind und als „group learning“ eine der dort publizierten „fünf Disziplinen“ darstellen (vgl. Abschnitt 4.6).

Auch in der bildungstheoretischen Diskussion sind diese Veränderungen nicht ohne Wirkung geblieben und sprechen hinsichtlich der Integration von neuen Anforderungen an die Bildungsziele eine deutliche Sprache. In neuerer Zeit finden sich immer häufiger Vorstellungen, die eine Konvergenz von allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten unterstellen. Implizit steht ein Gedanke dabei im Vordergrund, der als eine Ablösung von der Vorstellung einer reinen fachlichen Aus- und Weiterbildung beschrieben werden kann. Es finden sich in diesem Kontext Beurteilungen und Thesen, die aufgrund industriesoziologischer Befunde wie folgt formuliert wurden: „(...) heute [ist; U.T.] an vielen Stellen die Anforderungen der Arbeitswelt umgeschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit (...)“ (BRATER et al. 1988, S. 44f. zitiert nach ARNOLD 1995b, S. 17). Dies stellt in erster Linie eine Erweiterung der verfügbaren Kompetenzen um stärker auf die persönliche Entwicklung orientierte Ziele dar. In den Thesen heißt es weiter: „Berufsausbildung, gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert, mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden muß. (...) Berufsbildung wird zu demjenigen Ort, an dem wesentliche Inhalte der alten »Allgemeinbildungsidee« verwirklicht werden können“ (ebd.).

Das arbeitsorganisatorische Konzept der Gruppenarbeit stellt dabei einen wesentlichen Anknüpfungspunkt für bildungstheoretische Überlegungen im Zusammenhang mit sozialen Lernprozessen in betrieblichen Subsystemen dar. Im Unterschied zu einer herkömmlichen und formalen Gruppe wie beispielsweise einer Abteilung in einem Unternehmen, stellt eine Arbeitsgruppe einen aufgabenbezogenen Zusammenschluß dar, der geplant oder spontan entstehen kann. Zwischen den Gruppenmitgliedern können dabei, ähnlich wie innerhalb von Projektteams beobachtbar, durchaus unterschiedliche Qualifikationen bei den Mitgliedern vereint sein. In Gruppenarbeitsstrukturen wird eine Arbeitsaufgabe oder Problemlösung binnen eines definierten Zeitraums geplant, der durch den Einsatz vorhandener oder geplanter Mittel ausgeführt wird. Von zentraler Bedeutung für die Funktion einer Arbeitsgruppe gelten folgende Merkmale:

- Es gibt innerhalb der beteiligten Gruppenmitglieder keine formellen Unterschiede.
- Jedes Gruppenmitglied ist anhand seiner persönlichen Kompetenzen und Qualifikationen in der Gruppenaufgabe als *Teil des Ganzen* wichtig.
- Die Lösung der Aufgabe ist i.d.R. durch soziale und kooperative Interaktionen geprägt und die Arbeitsergebnisse werden allen Beteiligten zugeschrieben.
- Der Gruppenleiter / Gruppensprecher ist Koordinator und häufig auch Moderator der Gruppe oder eines Teams. In seiner Kommunikationsfunktion nach innen und nach außen bleibt er dennoch immer *primus inter pares*.

- Es findet sich ein kooperativ-partizipativer Führungsstil.
- Es gibt keine temporäre Begrenzung der autonomen oder teilautonomen Handlungsspielräume, so daß eine Verstetigung der selbstorganisierten und selbstgesteuerten Arbeits- und Problemlösungsprozesse auftritt.

Der beschriebene - als idealtypisch skizzierte Gruppenarbeitsansatz - ist in einzelnen Gruppenkonzepten mehr oder weniger stark ausgeprägt zu realisieren. Bezogen auf ein organisationales Gesamtkonzept des Lernens in Arbeitsgruppen muß von der folgenden Annahme ausgegangen werden: Je häufiger und je qualifizierter Gruppenarbeitskonzepte in der Gesamtorganisation eingesetzt werden, desto höher ist der Grad der *Verstetigung* des gruppenbasierten Lernens im Arbeitsprozeß. Um Arbeiten, Organisationsentwicklung und Lernen miteinander verzahnen zu können, haben sich in der betrieblichen Praxis verschiedene Konzepte von Partizipationsgruppen herausgebildet²⁵, die auf der Grundlage der Selbststeuerung und -organisation arbeiten.

Kriterien zur Beurteilung denkbarer Konzepte können nach Meinung des Verfassers wie folgt beschrieben werden:

- ob die Gruppenaktivitäten in Arbeitsorganisation, d. h. als *Arbeitsweise* in die Leistungserstellungsprozesse eingebunden sind;
- ob in den Gruppen der Schwerpunkt auf qualifizierenden, unternehmenskulturellen oder produktivitätserhöhenden Aspekte gelegt wird;
- ob die Aufgabenstellungen sich in sachlicher Distanz zum direkten Arbeitsgegenstand befinden.

Unterscheidungen dieser Art sind deshalb von Bedeutung, da nicht alle denkbaren Gruppenarbeitskonzepte für eine ganzheitlich-integrative betriebliche Bildungsarbeit geeignet sind. Ihre Eignung wird u. a. durch die Nähe der Lernthemen zum Arbeitsgegenstand sowie durch den Grad der Selbststeuerung wie auch der Selbstorganisation des Arbeitens und Lernens beeinflusst. Entscheidend ist in dem Zusammenhang, ob Veränderungen der Arbeits- und Lernaufgaben durch die Gruppenmitglieder vorgenommen werden und sich damit in den Bildungszielen niederschlagen.

Bildungsziele bestehen insbesondere bei Gruppenarbeitsansätzen in der Vermittlung von extrafunktionalen Kompetenzen. Ihnen wird eine Reihe von Voraussetzungen für die Anforderungsbewältigung in komplexen Arbeitsstrukturen zu geschrieben, die das Individuum in die Lage versetzen sollen, sich in dem auf Rationalität basierenden und zeitweilig multioptionalen Arbeitsumfeld zu orientieren. Rationalität beschreibt dabei die Anforderungen, die sich aus der Delegation von Entscheidung und Kompetenz ergeben; die *Multioptionalität* ergibt sich zu einem großen Teil aus der Eröffnung von Handlungsspielräumen und der selbstgesteuerten Anwendung unterschiedlicher Zielerreichungsstrategien. Schon bei MERTENS wird die Bedeutung dieser Qualifikationen nicht bestritten, er streicht jedoch nachdrücklich heraus, das solche Eigenschaften, die nicht auf

²⁵ Zu den unterschiedlichen Partizipationsgruppen bzw. deren Struktur und Aufgabenstellungen, wie sie auf der direkt wertschöpfenden Unternehmensebene anzutreffen sind, ausführlicher in Abschnitt 2.2.

einen direkten Verwertungszusammenhang hin ausgerichtet sind, weniger von der Obsoleszenz bedroht seien. Bezüglich der Verwertung extrafunktionaler Kompetenzen im Verlauf einer Erwerbsbiographie wird die Eignung dieser Kompetenzen für eine größere Zahl von vorstellbaren Positionen und Funktionen und der dabei sich ändernden Anforderungen im Laufe des Erwerbslebens von Menschen betont. Im Falle von auf das Kollektiv bezogenen Problemlösungsmodellen, wird die Bedeutung der Rationalität des eigenen Handelns und der Wahrnehmung unterschiedlicher Handlungsalternativen offenbar. Damit liegt die hauptsächliche Orientierung solcher Qualifikationen nicht allein in Bezug auf das Arbeitshandeln, sondern kann auch dahingehend interpretiert werden, daß die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums *eigene* Fortschritte bringen kann und dies sowohl in das Alltagshandeln als berufskompetentes Denken und Handeln als auch in die individuelle Biographie integriert werden kann.

Dieser Gedanke läßt sich bei MERTENS (1974, S. 40) insofern nachvollziehen, daß auf der Grundlage von extrafunktionalen Kompetenzen für den Einzelnen die Möglichkeit gesehen wird, sich in flexiblen und variantenreichen Arbeitsbedingungen zurechtzufinden und dabei zugleich in der Lage zu sein, sich eine Bandbreite von praktischen Aufgaben durch einen Anwendungstransfer der Kompetenzen zugänglich zu machen. Es handelt sich daher nicht um ein Bildungskonzept, das als eine Reaktion auf die zunehmende Geschwindigkeit der Innovationszyklen gilt oder auf die Auswirkungen der organisationalen Veränderungen reagiert und deshalb die Bildungsziele und die Bewertungskriterien eher undeutlich formuliert.

Es sollte nicht übersehen werden, daß die neuen Produktions- und Organisationskonzepte einen veränderten Typus von Arbeit hervorgebracht haben, die vermehrt auf die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit der Belegschaften setzt, wie dies beispielsweise für technisierte Arbeitsbereiche gilt (vgl. VON LÜDE 1996). In diesem Kontext kann dann unterstellt werden, daß durch extrafunktionale Kompetenzen eher auf einen Sinngehalt von Bildung rekurriert wird, der bewußt den Schwerpunkt der Betrachtung von konkret spezifischen Berufsanforderungen mit dem Ziel der methodisch-fachlichen Handlungskompetenz in Richtung von persönlichen Voraussetzungen führt. Dies kommt besonders deutlich in konzeptionell zugeschriebenen Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation mit anderen, d. h. in kollektiven Arbeits- und Problemlösungsprozessen zum Ausdruck. Insgesamt bleibt die Bedeutung des Fachwissens indessen erhalten, muß jedoch in einem wichtigen Punkt, nämlich bezüglich der Handlungsorientierung neu strukturiert werden, damit es als Transferwissen überhaupt bereitgestellt werden kann. Schlüsselqualifikationen sollen daher nicht, wie vielfach angenommen wird, gegen das Fachwissen ausgetauscht werden, sondern als ergänzender Zusatz gelten (vgl. REETZ 1990, 1994).

In diesem Sinne unterscheidet sich ein solcher Ansatz von dem der einstigen normativen Zielsetzungen in der Aus- und Weiterbildung durch den Erwerb von spezialisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten und den ergänzenden Kenntnissen. Meines Erachtens können die von MERTENS vertretenen Auffassungen in der Art interpretiert werden, daß die formulierten Bildungselemente in Abhängigkeit der dynamischeren, komplexeren und auch unvorhersehbaren Entwicklungen der Gesellschaft, Technik und der Wirtschaft, mit der jeder Einzelne konfrontiert wird, die ihn prägt und die durch ihn mitgestaltet wird dazu beitragen, Anforderungen besser zu bewältigen.

Die dezentrale Orientierung in den Bildungsmaßnahmen stellt eine Herausforderung an die betriebliche Bildungsarbeit dar, die sich in unterschiedlichen Ansätzen des arbeitsintegrierten Lernens niederschlägt. Nach der Studie zu Veranstaltungen im Rahmen dezentraler Weiterbildung, die von der Arbeitsgemeinschaft QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (QUEM)²⁶ durchgeführt wurde, können für deutsche Unternehmen unterschiedliche Formen des Lernens im Arbeitsvollzug angegeben werden. Diese sind in der folgenden Übersicht aufgeführt (QUEM-report, Heft 53, 1998, S. 31):

1. Unterweisung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte und Spezialisten (Coaching)
2. Einarbeitung bei technisch-organisatorischen Umstellungen oder bei Einführung neuer Technologien
3. Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
4. Austauschprogramme mit anderen Unternehmen
5. Job Rotation
6. Lernstatt
7. Qualitätszirkel
8. Selbstgesteuertes Lernen durch Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Bücher und Videos und computergestütztes Lernen
9. Projektarbeit (zeitlich befristete Mitwirkung in speziellen Projektgruppen)
10. Gruppenarbeit

Diese Übersicht zeigt die zunehmende Handlungsorientierung des Lernens im Arbeitsprozeß und stellt damit nicht nur Gegenentwürfe zur zentralen Qualifizierung dar. Bei der Betrachtung solcher Lernprozesse im Arbeitsvollzug kommt BAITSCH (1998, S. 319 f.) [Hervorhebungen im Original, U.T.] darüber hinaus zu dem Schluß, daß bei den von Unternehmen ergriffenen Maßnahmen für die Gestaltung arbeitsimmanenten Lernens dennoch von einem konservativen Lernbegriff ausgegangen werde, der sich überwiegend in „reaktiven und defensiven Maßnahmen und Interventionen“ zeige. Er argumentiert in diesem Zusammenhang, daß grundsätzlich von einem „Defizit Modell“ ausgegangen werde, da nur für die Bewältigung der Aufgaben fehlende Qualifikationen trainiert würden und ein „vorausschauender Erwerb von Wissen und Können“ nicht intendiert sei. In solchen Lernprozessen handele es sich um eine „inkrementale Optimierung“ hinsichtlich der Qualifikationsziele und des Lernens sowie der Verfahren selbst. Insgesamt seien Lernprozesse nur an einzelne Personen gebunden und würden in ihrer Erreichung kontrolliert, was der individuellen Selbstverantwortung nicht gerecht würde. In diesem Zusammenhang spricht BAITSCH (ebd., S. 320) von einem „konservierenden Lernbegriff“, der danach frage, ob die Ziele erreicht wurden. „Ein solcher Lernbegriff ist zeitweise kontraproduktiv“ da sich auf diese Weise keine neuen Inhalte generieren ließen. Darüber hinaus bleibt m. E. die Frage offen, ob dieses Lernverständnis den Menschen sinnvoll auf die bereits mehrfach angesprochene Selbststeuerung- und Selbstorgani-

²⁶ Eine ähnliche Zusammenstellung findet sich bei BAITSCH (1998, S. 308 ff.) die er beispielsweise um Maßnahmen wie die Corporate Universities oder Patenschaft/Buddy-Systeme erweitert.

sationsfähigkeit vorbereiten kann und wo in diesem Verständnis die Grenzen für die betriebliche Bildungsarbeit bestehen. Auf diese Frage ist in Kapitel vier in der Betrachtung der Modelle des Organisationslernens zurückzukommen. Zur Veranschaulichung der Bedeutung dezentraler Bildungsarbeit für die Qualifikationssicherung, wird hier das Beispiel der Lerninsel aufgezeigt.

Die Lerninsel als Beispiel für einen Lernort des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens

Zur Verdeutlichung der Entwicklungsmöglichkeiten für die Ansätze der Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens, wird eine mögliche Gestaltungsoption solcher Lernprozesse am Beispiel der »Lerninsel« aufgezeigt. Von einer Lerninsel wird dann gesprochen, wenn es sich um einen in die Produktion integrierten Lernort handelt, der für die Aus- und Weiterbildung genutzt wird. Dieser läßt sich in den Arbeitsinhalten und Handlungskontexten nicht wesentlich von dem umgebenden Produktionsumfeld unterscheiden. Lernen findet in der realen Situation der Produktionsarbeit statt und gilt als ein an der Produktionsrealität orientierter, systeminterner dezentraler Lernort.²⁷

Als Beispiel möglicher Gestaltungsansätze dezentraler Lernorte soll hier die „Lerninsel“ genügen, da anhand einer solchen Lernortsstruktur verdeutlicht werden kann, wie dezentrale Lernorte infrastrukturell angebunden werden können. Die Entwicklung von Lerninselkonzepten gelten als ein Ausdruck für die Restrukturierung dezentralen Lernens. Sie zielt damit auf die Beantwortung der Frage nach den Alternativen in der Lernortgestaltung in der betrieblichen Bildungsarbeit, die sich als Reaktion auf die teilweise mangelnde Adäquanz von herkömmlichen Ausbildungsmethoden und deren sachgemäßer Organisation sich immer häufiger stellt (vgl. DERRIKS / SCHLOTTAU 1996). Die Suche nach neuen Formen der betrieblichen Bildungsarbeit hat unter anderem zu der Entwicklung von Lerninseln geführt. Diese stellen sich als eine Möglichkeit der Weiterentwicklung des Gedankens des Gruppenlernens dar²⁸.

Bei der Entwicklung dezentraler betrieblicher Bildungskonzepte steht die Grundidee im Vordergrund, den Lernenden optimale Bedingungen zu bieten und durch die Kombination unterschiedlicher Lernorte, verschiedene Problemstellungen realer Arbeit und damit *alltagsrelevante* Anforderungssituationen bereitzustellen. Die Vielfalt der Modellversuche zur Dezentralisierung der betrieblichen Bildungsarbeit und der unterschiedlichen Lernortkombinationen macht deutlich, daß dabei sicherlich unterschiedliche Wege verfolgt werden können. Desweiteren belegen sie die Gültigkeit der These, die den Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung zugrundeliegt, daß in den neuen Produktions- und Organisationsstrukturen nicht nur von einer erhöhten Möglichkeit des Lernens auszugehen ist, sondern, daß diese neuen Strukturen die hier angesprochenen

²⁷ Der Verfasser ist sich jedoch darüber bewußt, daß die beobachtbaren Entwicklungen teilweise sehr widersprüchlich sind und es eine Fülle von Hinweisen darauf gibt, daß es mittelfristig ein Nebeneinander sehr unterschiedlicher Arbeits- und Organisationskonzepte geben wird, die eine Heterogenisierung betrieblicher Qualifikationsstrukturen bedeuten kann (vgl. DEHNBOSTEL 1995, S. 178 f.).

²⁸ Die hier vorgelegte Darstellung bezieht sich im wesentlichen auf die Befunde verschiedener Pilotprojekte und Modellversuche in der betrieblichen Berufsbildung. Projekte dieser Art fanden bis 1993 bei der AUDI AG in Ingolstadt statt und Modellversuche bis 1996 in den Werken Gaggenau und Rastatt der DaimlerChrysler AG.

Formen der betrieblichen Bildungsarbeit geradezu erforderlich mache (DEHNBOSTEL et al. 1996). Innerhalb dieser Modellversuchsreihen wurden Lernorte wie „Qualifizierungszentren“, „Lernstationen“, „Lernfabriken“ oder „Lerninseln“ aufgebaut und in unterschiedlichen Lernortkombinationen mit bereits bestehenden Lernorten verbunden²⁹.

Die Merkmale dezentraler Lernorte sieht DEHNBOSTEL (1996, S. 19) darin, daß die üblichen Infrastrukturen der Arbeitsplätze durch Lerninfrastrukturen erweitert werden, die ein aktives Lernen durch Praxis, Imitationslernen und des Erfahrungslernens in der Verbindung mit Prozessen des intentionalen Lernens ermöglichen. Die wesentlichen Merkmale von Lerninseln können nach BITTMANN et al. 1993, S. 422f.) folgendermaßen skizziert werden:

- strukturierte und systematisierte Qualifizierung
- qualifikatorische Integration
- Integration aller produktionsrelevanter Arbeitsaufgaben
- Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbststeuerung der Arbeitsgruppe
- Qualitätsverantwortung
- kulturelle und altersübergreifende Integration
- soziale Prozesse und Erfahrungen werden reflektiert
- ganzheitliches Denken und Handeln
- Betreuung durch Lehrpersonal

Innerhalb von Lerninseln findet sich eine Verknüpfung zwischen Arbeitsort und Lernort. Diese werden in die Produktionsstrukturen integriert. Daher stammt offensichtlich der Name Lerninsel, da es sich um einen *Lernraum* innerhalb der Produktionsorganisation handelt, der das Nebeneinander von Arbeit und betrieblicher Bildung gewährt. Durch diese Parallelisierung von Arbeit und in die räumliche Struktur eingebettete Teilsequenzen des Lernens, kann die Qualifizierung für entsprechende Arbeitsaufgaben produktionsnah (authentische Arbeitsstrukturen) stattfinden. Die Festlegung der Bearbeitungswege von Lernzielen kann daher in Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und einem Ausbilder oder Multiplikator sowohl in der theoretischen als auch praktischen Dimension erarbeitet werden.

Die Veränderungen der Bildungsarbeit in der Lerninsel konkretisieren sich in einem Rollenwandel, der als Veränderung von der lehrer- zur lernzentrierten Bildungsarbeit besteht. Erforderlich wird in den beschriebenen Lernbedingungen „die Sensibilisierung für die Kreativität und Selbstorganisation, der Abschied von der Illusion der Planbarkeit und

²⁹ Die Anzahl der Lernortkombinationen beschränkt sich dabei zunächst auf innerbetriebliche Lernorte für Groß- aber auch Mittelbetriebe. Darüber hinaus wurden überbetriebliche Lernortkombinationen für Klein- und Mittelbetriebe untersucht. In der Mehrzahl der durchgeführten Modellversuche wurden jeweils 3 verschiedene Lernorte verknüpft. Das übergeordnete Ziel dabei galt der pädagogisch und lernorganisatorisch bestmöglichen Kombination der jeweiligen Lernvorteile. Eine Übersicht zu den Ergebnissen und Konzeptionen zu Modellversuchen liegt in der Publikation von DEHNBOSTEL et al. (1996) vor.

Beherrschbarkeit und die professionelle Befähigung der Lehrenden zu einem situationsangemessenen pädagogischen Handeln“ (ARNOLD 1995b, S. 301). Die Rolle der Ausbilder wird in ihrem Schwerpunkt daher vom Fachmann für methodisch-fachliche Belange, zum Begleiter von Lernprozessen verlagert. Das heißt, der Ausbilder bietet Unterstützungsleistungen bei sozialen, methodisch-fachlichen und problembezogenen Fragen. Er wird damit zum Begleiter sozialer Lernprozesse und zum *Motivator* bei der Bewältigung der geforderten Arbeits- und Lernaufgaben. Lehrende müssen daher für die Ereignisse und Vorgänge dynamischer Lernprozesse ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Verständnis entwickeln und diese Lernverläufe von innen heraus unterstützen und optimieren (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, daß beispielsweise der Erwerb von extrafunktionalen Kompetenzen ohne die Kopplung an reale Arbeitsbedingungen auf einer formalen Bildungsebene verbleiben würde (DEHNBOSTEL 1991).

Für bildungstheoretische Überlegungen diesen Ausgangspunkt zu wählen, ist insofern plausibel, da diese einen gesellschaftlichen Bezug sowohl zur Gegenwart in der Form des *Seienden* herstellt, als auch auf die Vergangenheit rekurriert, in dem Bezüge zu den tradierten Gedankenlinien ausgearbeitet werden. Bildung findet immer in einer historisch spezifischen Situation statt, die bereits eine Entwicklung *erfahren* hat und eine Vielzahl an möglichen Zukunftsentwicklungen i.S. vorstellbarer Szenarien beinhaltet. Daher wird der Ausgangspunkt der bildungstheoretischen Überlegungen bewußt in den hier dargelegten Kontext des Wandels der Arbeitsbedingungen und der Organisationsstrukturen gestellt.

Kehrt man zu der Perspektive der Lernenden Organisation zurück, wird bei aller Vielfalt der möglichen Sichtweisen, der Chancen und Befürchtungen, die mit den Konzepten der Lernenden Organisation verbunden sind, zumindest deutlich, daß die Orientierung an den neuen Lernoptionen die betriebliche Bildungsarbeit insgesamt stark beeinflusst. GEIBLER, K. A. und ORTHEY (1998, S. 115) fassen dies folgendermaßen zusammen: „Die Formgebung betrieblicher Weiterbildung [dies gilt auch für die betriebliche Ausbildung; UT.], d. h. also ihre grundsätzliche Orientierung und ihre didaktischen Prinzipien und methodischen Umsetzungen, werden dabei bestimmt von der Modernisierungstendenz, Strukturen bereitzustellen, die Anschlußfähigkeit für möglichst viele Optionen offenhalten und die dabei schnell und jederzeit für alle zugänglich sind“. Die angestrebte multiple Anschlußfähigkeit bezieht sich dementsprechend auch auf die Fähigkeiten der in Unternehmen beschäftigten Menschen. So stehen nicht nur die Bildungsverantwortlichen in den Organisationen vor der Frage, welche Inhalte und Lernformen in Anbetracht des sozialen, technologischen und ökonomischen Wandels in unterschiedlichen Ausbildungsgängen und Weiterbildungsveranstaltungen zu verändern sind. Dies gilt gleichermaßen sowohl für bildungspolitische und -theoretische Überlegungen als auch für die daraus abzuleitenden Gestaltungsoptionen der relevanten staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen.

In den hier folgenden bildungstheoretischen Überlegungen wird vor dem Hintergrund des Wandels in der Arbeitswelt von mehreren Annahmen ausgegangen, die aus den bis-herigen Darlegungen begründet abgeleitet werden können:

1. Die neuen Arbeitsformen in der industriellen Produktion beinhalten zum Teil bereits Grundelemente einer Lernenden Organisation. Die vielerorts zu beobachtende

Modernisierung der Produktionskonzepte ist mit Problemen der Steuerungsfähigkeit konfrontiert. Die komplexen Arbeitsanforderungen bewirken ein neues Verständnis des Lernens im Arbeitsprozeß. Die These von WITTHAUS (1997 S. 199) unterstreicht die Bedeutung des organisationalen Lernens: „Lernende Organisation ist heute ein Thema, weil die traditionellen Formen des Eingreifens in und Steuerns von Organisationen oder von Organisationsteilen an ihre Grenzen gestoßen sind“.

2. In der Lernenden Organisation können die Begrenzungen der bisherigen betrieblichen Bildungsarbeit zunehmend aufgelöst werden, da sich die Lernprozesse zum Teil fortdauernd, in die Ernstsituation der Erwerbsarbeit reintegrieren lassen und damit die systematischen Anteile beruflicher Aus- und Weiterbildung ergänzt werden können. Dies ist mit der Annahme zu begründen, daß sich das Lernen durch Handeln am Arbeitsplatz verstärkt und berufliches Lernen dem systematischen wie auch situativen Anspruch (vgl. UHE 1994, S. 203) leichter gerecht werden kann.
3. Von einem Bildungsbegriff ausgegangen werden muß, der die betriebliche Praxis der funktionsbezogenen Qualifizierung sukzessive ablöst, da sich die berufsbezogenen Anforderungen verändern und damit die Bedeutung von berufsübergreifenden, persönlichkeitsbezogenen und allgemeinen Elementen stark zunimmt (vgl. ARNOLD 1996b).
4. Als kompetent, qualifiziert und gebildet kann nicht nur derjenige gelten, der sich an die Erfordernisse einer arbeitsteiligen Gesellschaft anpassen kann, sondern auch derjenige, der über beruflich und außerberuflich wirksame Fähigkeiten zur Nutzung vorhandener Handlungsspielräume verfügt. Insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion des lebenslangen Lernens d. h. bei der kontinuierlichen Entwicklung persönlicher Kompetenzen werden dieser Fähigkeit eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. DOHMEN 1996).
5. Es ist davon auszugehen, daß das Selbstverständnis eines erwerbstätigen Menschen nicht auf seine Rollen- oder Funktionsträgerschaft begrenzt werden kann, da er z. B. im Rahmen von Problemlösungsprozessen sehr viel stärker als eigenständiger und reflektierter Mitarbeiter integriert ist. Aufgrund der zentralen Bedeutung der Erwerbsarbeit in einer modernen Industriegesellschaft und damit für das Individuum selbst, ergeben sich Veränderungen der gesellschaftlichen Werte, die darauf hindeuten, daß von betrieblichen Arbeitsaufgaben auch sinnstiftende Aspekte erwartet werden. Insofern ist es unumgänglich, den technisch-wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt auch durch Sinnstiftung in den Unternehmen zu sichern. Deshalb können Anforderungen im beruflichen Alltag auch als Aufforderung an das Individuum begriffen werden, neue Dinge zu lernen und neue Kompetenzen zu entwickeln. Die Herausbildung anspruchsvollerer Arbeitsaufgaben ist dabei untrennbar mit den dafür zu entwickelnden Qualifikationen, d. h. mit den zu verfolgenden Bildungszielen verbunden (vgl. TREMPER 1995).

3. Zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation

*Man kann einen Menschen nicht lehren;
man kann ihm nur helfen es in sich selbst zu entdecken*
Galileo Galilei

Die Erkenntnis, daß individuelles Lernen im Arbeitsprozeß die Potentialentwicklung in den Betrieben absichert, hat die Wertschätzung des Lernens für organisationale Anpassungsprozesse vergrößert. Lernen im Betriebsalltag ist nicht Selbstzweck oder mit dem einstigen *Stigma* der Selbstverwirklichung behaftet, sondern zum Bestandteil von übergeordneten Modellvorstellungen geworden, wie sich dies beim Organisationslernen zeigt³⁰. Die an dieser Stelle konzeptionell notwendige Selbststeuerung und Selbstorganisation des Individuums gilt als die Voraussetzung für die Realisierung eines dezentralbetrieblichen Selbstregulationsansatzes. Die Erfüllung dieser Anforderung durch die Arbeitskräfte erzeugt berechtigte Hoffnungen auf die Herausbildung von Bildungszielen, die den Menschen als Gestalter der gesellschaftlichen Kontexte und auch in den Institutionen der Industriegesellschaft unterstützen. Dieser Blickwinkel gewinnt in einer gesellschaftlichen Realität, in der das Postulat des lebenslangen Lernens als *Parole kollektiven Fortschritts* interpretiert wird, eine zusätzliche Substanz. Denn versteht man moderne Gesellschaften als „Lerngesellschaften“ (BAUER 1996, S. 119), ist es naheliegend zu hinterfragen, welches sozial erzeugte Wissen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Handlungsmuster die Bildung des Menschen in dieser Realität konstituieren.

Zunächst muß geklärt werden, was unter dem Begriff *Bildung* primär zu verstehen ist. Ein allgemeines Begriffsverständnis findet sich bei SCHWENK (1989, S. 208), der in Anlehnung an bildungstheoretische Überlegungen von HUMBOLDT darlegt, daß unter Bildung häufig das verstanden werde, „was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin“.

In Deutschland verfügt der Bildungsbegriff gemeinhin über eine zentrale gesellschaftspolitische Bedeutung. Bildung gilt als ein Terminus, unter den alle, die Erziehungsarbeit selbst und alle ergänzenden institutionellen Bemühungen um Ausbildung, Werte- und Normenvermittlung etc. subsummiert werden und gilt weitgehend als Medium der individuellen Kulturaneignung. Der *Vorgang des Bildens* wird als die Entfaltung des Individuums anhand zielgerichteter Inhalte einerseits, und andererseits, als das Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses gedeutet. Er umfaßt die Persönlichkeitsentfaltung oder Selbstverwirklichung des Menschen (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG / ENQUETE-KOMMISSION 1990). Bildung wird als der „Prozeß allseitiger Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten in Gemeinschaft mit anderen“ (ebd., S. 6) interpretiert und

³⁰ Die Aspekte der Selbstverwirklichung oder auch individueller Bildungsansprüche sind solchen Entwicklungen des gesellschaftlichen Wertewandels geschuldet, die als Ursache für eine höhere Lernmotivation anzusehen ist, die zweifellos in die Unternehmen hineinwirkt. Für die strategische Dezentralisierung von Unternehmensstrukturen und der daraus abgeleiteten Herausbildung der Lernenden Organisation wird dieser Wertewandel im Hinblick auf die Befähigung zur Selbststeuerung und Selbstorganisation in Unternehmen als nutzbringend beurteilt.

stellt sich dementsprechend als ein lebenslanger Prozeß dar, in dem das Individuum die Befähigung erwirbt und festigt, sich unter den gegebenen Bedingungen der modernen Industriegesellschaft selbst zu behaupten sowie in Sozialisationsprozessen das eigene Bewußtsein zu entwickeln (vgl. KLAFKI 1994; STRUNK 1996). Konkret könnte zur Erreichung dieses übergeordneten Bildungsziels, die in der modernen Industriegesellschaft vorwiegende Zweckorientierung von Qualifikation und Kompetenz insbesondere in der Arbeitswelt weiter minimiert werden, um die stärkere Gewichtung der Reflexionsfähigkeit des Menschen sowie eine weitgehende Förderung seiner Autonomie in der betrieblichen Bildungsarbeit zu erreichen.

Reflexionsfähigkeit

Unter dem Begriff der Reflexionsfähigkeit soll im folgenden die Befähigung zur Verarbeitung von Erfahrungen in lebensweltlichen Kontexten verstanden werden. Der Begriff der Erfahrung beruht auf der Überlegung, daß Ideen und Auffassungen ihren Ursprung im sinnlichen Erleben der Welt haben. Neben solche Wahrnehmungen, auf der Erkenntnisse, Wissen und Begriffe beruhen, tritt die Reflexion i.S. der kognitiven Verarbeitung, die zur Bildung von subjektiven Ordnungen und Assoziation führt. Reflexion beschreibt damit eine ordnende Funktion, die bei der Verknüpfung von Vorstellungen, Erkenntnissen oder auch von Wissen vollzogen wird. Diese beruht auf vergleichendem und prüfendem Denken sowie auf der Auseinandersetzung mit Gedankengängen und umfaßt und damit eine aktiv-intellektuelle, an vorhandene Kategorien gekoppelte Verarbeitung der Umwelt.

Autonomie

Insgesamt läßt sich der Begriff der Autonomie unterschiedlichen Problembereichen zuordnen. Hier wird der Autonomiebegriff synonym mit Mündigkeit, Selbstbestimmung und Eigentätigkeit, d. h. subjektorientiert gebraucht. Es wird davon ausgegangen, daß das Individuum über die Fähigkeit verfügt, sich reflektierend, distanzierend sowie gestaltend mit seiner Umwelt und den es umgebenden gesellschaftlichen Konstellation und Kontexten auseinanderzusetzen. In diesem Verständnis vollzieht sich die Realisierung der Autonomie in Bildungsprozessen nicht ausschließlich auf der kognitiven Ebene der Vermittlung spezifischer Bildungsinhalte, sondern stärker auf dem Weg der selbstgesteuerten sowie eigentätigen Aneignung *lebensweltlicher Verhältnisse*.

Eine Verlagerung zu Bildungszielen, die auf der Grundlage von Reflexion und Autonomie basieren, scheint sich in Ansätzen in den Betrieben bereits abzuzeichnen. Dies legt die Diskussion um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nahe (vgl. ARNOLD / HARDT 1998; REETZ 1990, 1994). Dort zeigt sich bei der Bewertung des Lernens offenbar ein neues Modernitätsverständnis in der betrieblichen Rationalität, indem Bildung und individuelle Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr gegenläufig zu betrieblich-organisationalen Zielen begriffen werden (HARNEY 1992). Die Erweiterung der betrieblichen Bildungsziele um die Aspekte Reflexionsfähigkeit und Autonomie ist dann konsequent, wie dies für die Lernende Organisation als „personal mastery“ (SENGE 1990, 1993; SENGE et al. 1996) gefordert wird. Eine mit dieser Orientierung korrespondierende Bildungsarbeit erscheint als Kernelement veränderten Bildungsdenkens in den Betrieben. Bildungsdenken, eigentlich verstanden als die Beschäftigung mit den Inhalten, die dem

Menschen hinsichtlich seiner Kultur, Fähig- und Fertigkeiten an *Ausstattung auf den Lebensweg* mitzugeben sind, bekommt damit eine wachsende Bedeutung für die Ziele in der betrieblichen Bildungsarbeit³¹. Wenn Bildung als Vorbereitung auf die Zukunft, die im weitesten Sinne auf die Vermittlung von gestalterischen, problemlösenden und methodischen Fertigkeiten, die den gegenwärtigen und zukünftigen Kultur- und Wissenstandards entsprechen, interpretiert wird, rückt die Befähigung zu situationsadäquatem und antizipativem Denken und Handeln in ihr Zentrum. Diese Faktoren des Bildungsdenkens sind dann davon abhängig, wie individuelle Autonomie sowie die daran gekoppelte individuelle Emanzipation und ein reflektiertes Denken und Handeln beim Menschen mit dem Ziel unterstützt werden kann, neue Deutungsmuster zu entwickeln.

Der Prozeß der Bildung basiert daher folgerichtig auf dem individuellen Lernen in der Konfrontation mit verschiedenen sozialen Situationen und in der Auseinandersetzung mit Anforderungen *in der Gemeinschaft mit anderen*³². Das Lernen des Menschen kann in diesem Zusammenhang durch die drei Formen des

- strategischen Erschließungslernens anhand von Problemstellungen und Situationen, d. h. direkt auf die Aufgabenstellung bezogen und damit auf die unmittelbare Verwertbarkeit im spezifischen Kontext orientiert;
- operativen Anpassungslernens und
- Identitätslernen, d. h. Lernen durch Selbstreflexion hinsichtlich der Wirkung, Bedeutung und des Sinns eigenen Denkens und Handelns beschrieben werden (GEIßLER 1993; vgl. auch PETERSEN 1997).

Bildungstheoretische Überlegungen, die an den Komplex der aufgeführten *Formen* menschlichen Lernens sowie an die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit sowie der individuellen Autonomie anknüpfen, können nicht an eine Aufspaltung in eine allgemeine und berufliche Bildung gekoppelt werden. Folglich wird hier zur Begründung eines zeitnahen Bildungsverständnisses eine *integrative Perspektive* eingenommen, die dementsprechend sowohl erwerbbare Qualifikation als auch Kompetenzen als konstituierende Elemente von Bildung interpretiert. Aufgrund dieser Annahme könnte die Argumentation im wesentlichen an Überlegungen anschließen, die ARNOLD (1995, S. 20) als Begrün-

³¹ Der Blick auf die gegenwärtige betriebliche Bildungsarbeit offenbart in diesem Zusammenhang verschiedene Probleme. Die Qualifikationssicherung in den Betrieben stellt ein komplexes Handlungsfeld dar, das durch eine Vielzahl von Organisations-, Entscheidungs- und Planungsprozessen gekennzeichnet ist. Diesbezügliche Entscheidungen werden in den meisten Fällen von mehreren Entscheidungsträgern unter jeweils abweichenden Zielsetzungen und zu verschiedenen Zeitpunkten getroffen. Das heißt, es sind übergeordnete Ziele erforderlich, die eine Ausrichtung aller bildungsrelevanten Entscheidungen erleichtern und einer Strukturierung zugänglich machen. Weitere Anforderungen bestehen darin, die unüberschaubare Anzahl der Lernformen und Lernmethoden an die komplexen Lerninhalte anzupassen und solche Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Wissen, Persönlichkeit und Qualifikation gewährleisten können. Die Notwendigkeit strukturierender Ziele ist deshalb von Bedeutung, da eine Erwartungssicherheit im Hinblick auf zukünftige Qualifikations- und Kompetenzanforderungen, die einer Organisation die Gestaltung der betrieblichen Bildungsarbeit erleichtern würde, nicht in einem zufriedenstellenden Ausmaß herstellbar ist. Die Auswahl zukünftig tragfähiger Bildungsziele ist darüber hinaus problematisch, da weder der Wandel in den ökonomischen Umfeldbedingungen vorhersagbar ist, noch die Erwartungen der Mitarbeiter an ihre Arbeitsplätze eine exakte Prognose zuläßt.

³² Gemeinschaft bezieht sich dabei sowohl auf berufliche wie auch außerberufliche Zusammenhänge.

dung für eine integrative Sichtweise dient. Bei der Betrachtung des Verhältnisses von Bildung und Qualifikation in der betrieblichen Bildungsarbeit zieht er den Schluß, daß von einem integrativen Konzept einer „bildenden Qualifizierung“ auszugehen sei. Zum einen könnten Bildungsinhalte sich nicht mehr ausschließlich auf betriebliche Zwecke und Ziele allein begründen, da der „Streitgegenstand“ (nämlich der von Bildung oder Qualifikation) nicht mehr existiere. Zum anderen zwar das Bildungskonzept an Bedeutung verliere, jedoch von einer Differenzierung und Transformation von solchen Bedeutungsmustern ausgegangen werden müsse, da die auf betriebliche Zwecke ausgerichteten fachlich-methodischen Inhalte in Anforderungen an die Entwicklung persönlicher Kompetenzen umdefiniert werden sollten. Deshalb seien heute die Arbeitsmarktanforderungen an das beruflich-betriebliche Lernen zunehmend als eine *Kräftebildung* durch „reflexives und lebendiges Lernen“ zu interpretieren.

Ein solches Verständnis betont die individuelle Handlungskompetenz, die dann im Rahmen der oben skizzierten Lernformen zu entwickeln wäre. Es wird daher in der hier vorgelegten Argumentation von einer *Doppelgestaltigkeit von Bildungszielen* gesprochen, die keine Trennung in berufliche und allgemeine Bildung vorsieht, sondern die beiden Orientierungen der Nützlichkeit von Bildungsinhalten und der sittlichen Entwicklung des Menschen sowie der Gesellschaft aneinanderkoppelt. Die hier zunächst als hypothetisch zu bezeichnende Doppelgestaltigkeit von Bildungszielen nimmt bezug auf die menschliche Existenz in der modernen Industriegesellschaft, die mit der zunehmenden Bedeutung von reflexiven Fähigkeiten des Individuums und der Erhöhung der persönlichen Autonomie konfrontiert wird. Dieses universelle Verständnis von Bildung legt jedoch nahe, die sogenannte „bildende Qualifizierung“ nach ARNOLD daraufhin zu betrachten, inwieweit sie die hier vorgeschlagene Integrationsperspektive der Bildung tatsächlich stützen kann.

In Anlehnung an RAUNER und HEIDEGGER (1989) wird angenommen, daß ein *reflexives* Verständnis von Bildung und Qualifikation beim Individuum die Voraussetzungen dafür schaffen kann, sich selbstorganisiert, selbsttätig und mit kritischer Distanz ausgestattet, gestaltend mit den kontextinduzierten Handlungs- und Lernanforderungen auseinanderzusetzen. Bisher konzentriert sich der Schwerpunkt bildungstheoretischen Denkens jedoch überwiegend auf die Verknüpfung zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Dimension von Bildung (BAUER 1996). Vernachlässigt wird in dieser Begrenzung häufig die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die moderne Organisationen an den Menschen stellen, wenngleich „Überschneidungen in der Charakterisierung bestimmter Gegenwartsphänomene, wie der Enttraditionalisierung und Pluralisierung der Lebenswelt in Verbindung mit systemischen Globalisierungstendenzen in den kulturellen, ökonomischen und politischen Handlungsfeldern“ (ebd., S. 134) feststellbar sind.

Die Beschäftigung mit den Abweichungen im Bildungsverständnis, die aus dem gesellschaftlichen und institutionellen Wandel resultieren, ist indes aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive angebracht. Unter Heranziehung bildungspolitischer Aspekte, steht Bildung unter dem Primat der Zweckfreiheit, sie dessenungeachtet unter der bildungsökonomischen Perspektive zur Qualifikation wird. Eine Reduktion der Bildungsziele auf die individuelle Ausstattung mit Fertigkeiten zur Bewältigung sozialer und wirtschaftlicher Anforderungen ignoriert gleichwohl Bildungsziele wie individuelle Autonomie, Spontaneität, Mündigkeit oder Emanzipation. Da beispielsweise die Entwicklung beruflicher und damit auch der persönlichen Autonomie nur in einer ge-

gegenseitigen Bezogenheit realistisch scheint, ist es plausibel, etwa die betriebliche Qualifizierung nicht als ein Vermittlungsvorgang von fachlichen Informationen, Regeln und qualifikatorischen Inhalten zu definieren. Das heißt, die Strategie der Unternehmen, sich auf die berufliche Fachbildung zu beschränken, damit gleichzeitig die Bildungsverantwortung an gesellschaftliche Institutionen zu verweisen, erscheint vor dem Hintergrund der „Erosion des Zweckhaft-Fachlichen“ (ARNOLD 1995, S. 12) nur noch eingeschränkt tragfähig zu sein. Kompetenzen wie die Übernahme von Verantwortung, Solidarität wie auch soziales Verhalten werden immer wichtiger und setzen eine diesbezügliche Reflexionsfähigkeit voraus.

Ein integratives Bildungsverständnis muß von einer bildungstheoretischen Desintegration ausgehen. Daher ist es erforderlich, das mutmaßlich *Trennende* von Bildung und Qualifikation herauszustellen.

3.1 Problematik und Ursache einer künstlichen Dissimilation

Die Verwendung des Bildungsbegriffs erfuhr im Zeitverlauf eine Vielfalt an inhaltlichen Zuschreibungen. In dieser Vielgestaltigkeit besteht ein weitreichendes Problem bei der Beschäftigung mit diesem Terminus. Denn die teilweise widersprüchlichen Konnotationen lassen sich nicht einfach mittels einer Definition beseitigen, die eine inhaltliche Orientierung für einen bestimmten Zusammenhang als gültig postuliert. Die Bezugnahme ist deshalb angebracht, da temporäre Bildungsideale jeweils den Inbegriff der *vollkommenen Bildung* darstellen, die in verschiedenen Epochen andere Wesenszüge trugen. *Gebildetsein*, wie es im Bewußtsein des einzelnen oder in den Annahmen der Gesellschaft in einer bestimmten historischen Situation gegenständlich ist, wird zu einem verbindlichen Leitbild³³. Da sich Leitbilder wandeln, verfügen diese immer auch über einen flüchtigen Charakter. Ob ein Mensch als gebildet oder nicht gebildet gilt, ist daher von historisch hergeleiteten und zum Teil auch temporären Bildungsidealen abhängig. Bildungsideale und Weltbilder sind jedoch nicht nur zeitspezifisch, sondern unterscheiden sich nach gesellschaftlicher Schicht oder der Nationalität.

Der bildungstheoretische Aspekt der Trennung von Bildung und Qualifikation markiert die Problematik des Bildungsbegriffs, die hier von Interesse ist. Die hohe Wertschätzung der Bildung gegenüber der Qualifikation, läßt sich insgesamt auf divergente inhaltliche Vorstellungen zurückführen, die zu einer theoretisch überhöhten gegenseitigen Ausschließung geführt hat.

Ausschlaggebend für die Ausformung des Bildungsbegriffs in seiner klassischen Form war, daß er sich in Abgrenzung zu den Erziehungsprogrammen der Aufklärungspädagogik, bzw. den darin entwickelten Forderungen nach gesellschaftlicher *Brauchbarkeit*, abzuwehren geeignet erschien. Blieb der klassische Bildungsbegriff bis dahin in seinem Verständnis metaphysisch verhaftet, d. h. die Frage danach, was der Mensch beeinflussen könne und dem, was sich seinen Einwirkungen schon entzöge. Gegenüber dem bis dahin überwiegend theologisch geprägten Weltbild entwickelte sich in der Epoche der

³³ Bildungsideale können insofern für das Individuum zum Normengerüst subjektiver Selbstentfaltung werden. In der Gesellschaft führen solche normativen Auffassung zu der Entwicklung politisch-weltanschaulicher Lehren und damit zu relativ einheitlichen Bildungszielen, die über mehrere Kohorten Bestätigung finden können.

Aufklärung die Vorstellung, daß die Bildung des Menschen darauf hin zu orientieren sei, die notwendige Humanität in der Gesellschaft erzieherisch zu befördern. Insofern kann der Bildungsbegriff in seiner Grundidee auf die Denktradition der Aufklärung zurück-geführt werden.

Kennzeichnend für diese Epoche war neben der Annahme der Vernunft des Menschen, der Glaube an den Fortschritt auf dem naturwissenschaftlich-technischen Sektor. Auf-grund der Zunahme von physisch-materialen und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und der daraus resultierenden Einflüsse auf das Denken, kann diese Epoche als ein Erkenntnisprozeß verstanden werden, der die Emanzipation des Menschen von der Bevormundung durch den Adel und den Klerus, von Traditionen, Normen und Institutionen hervorrief, die nicht rational erklärbar waren. Vor dem Hintergrund einer ständischen Gesellschaft und der damit untrennbar verknüpften Unfreiheit des Menschen, setzte sich in der Philosophie dieser Zeit zunehmend das Bewußtsein durch, daß der *Wert* des Menschen für das gesellschaftliche Zusammenleben nicht nach dessen Herkunft beurteilt werden sollte, die bis dahin für die soziale Positionierung ausschlaggebend war. Die damalige gesellschaftliche Ordnung wurde als die Ursache der individuellen Unfreiheit angesehen, die das entstehende Verständnis von menschlicher Vernunft und ihrer Zuschreibung an den Menschen konterkarierten. Der Mensch trat aus diesem Prozeß der *Bewußtwerdung* als selbstverantwortliches Individuum, durch eigenständiges Denken und Handeln geleitet, hervor und sollte von da an als gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft gelten.

Das Gedankengut der Aufklärung wurde in Deutschland wesentlich durch die Arbeiten von IMMANUEL KANT [1724 - 1804] geprägt. In seiner Absicht, den Menschen von seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien, stellte er die Entwicklung der Sittlichkeit, über die jeder im Zusammenleben mit anderen Menschen unweigerlich verfügen müsse, in den Vordergrund seiner Überlegungen. Als das höchste moralische Prinzip galt bei KANT das der sittlich-moralischen Haltung als Prämisse für das entsprechende Handeln. Der Ausgangspunkt lag im folgenden Kerngedanken: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich Zweck, niemals bloß als Mittel brauchtest“ (KANT 1974, S. 61). Als das höchste Prinzip wurde dabei die sittlich-moralische Absicht im menschlichen Denken und Handeln eingestuft, die als Grundlage des Zusammenlebens galt und damit als Orientierung für das Individuum eine *kategorische* Funktion zugeschrieben wurde.

Der Leitgedanke in der Aufklärung bestand im Postulat der Menschenwürde, die folglich die Eigenbeschränkung des Handelns notwendig machte. Handlungen und deren Bewertung sollten allein der eigenen Sittlichkeit unterworfen sein und damit den eigenen *Imperativen* genügen. Diese Grundannahme erschien geeignet, die individuellen sittlich-moralischen Maßstäbe und Handlungskriterien zu verbessern, damit der Mensch seine Moralität und Würde aus sich selbst hervorbringt. Es kann daher die These vertreten werden, daß KANT den Prozeß der individuellen Aufklärung mit der Bildung weitgehend gleichsetzte. Denn indem die Menschen sich ihrer wesenseigenen Vernunft bewußt werden und die eigene Unmündigkeit ablegen, tritt die individuelle Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als Prinzip sowie als das Ziel von Bildung in das Zentrum dieses Denkens.

Das Bildungsverständnis der Aufklärung kann anhand von drei wichtigen Aspekten charakterisiert werden:

- die Emanzipation des Menschen von *unvernünftigen* Zwängen zur Erlangung einer Freiheit in sittlich-moralischem Denken und Handeln im gesellschaftlichen Zusammenleben;
- die Befähigung zur Ausgestaltung und Wahrnehmung eines gleichberechtigten sozialen und politischen Systems, das zur Weiterentwicklung des Menschen in jeder Hinsicht beitragen kann;
- und schließlich die Sittlichkeit im Denken und Handeln des einzelnen Gesellschaftsmitglieds in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen.

Diese veränderten Voraussetzungen gesellschaftlichen Lebens verlangte die Selbsttätigkeit des Menschen, die Befähigung zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun und für die zukünftige Existenz. Auf der kollektiven Ebene sollte es um den gesellschaftlichen Fortschritt insgesamt gehen. Analog zu dem oben ausgeführten Denken, fallen in der klassischen Bildungstheorie unterschiedliche zentrale Aspekte des Bildungsbegriffs auf, die in dieser Denktradition als die notwendige „Befähigung“ zur Selbstbestimmung zu verstehen ist.

KLAFFKI (1994) rückt in diesem Zusammenhang die reflektierte Eigenständigkeit des Individuums in den Vordergrund, die sich als die Entwicklung folgender *Fähigkeiten* beschreiben läßt:

- Bildung wird als die Befähigung begriffen, in vernünftiger Selbstbestimmung zu leben und die Fremdbestimmung zugunsten der individuellen Emanzipation zu minimieren. Daher ist Bildung als die Befähigung zur Selbstbestimmung des Menschen zu interpretieren.
- Emanzipation ist ein Konstrukt, in dem die Befähigung zur Autonomie, der Herausbildung individuellen Denkens und eigene moralische Entscheidungen zu treffen in der Lage zu sein. Hier steht die Selbsttätigkeit als die zentrale „Vollzugsform“ (KLAFFKI 1994, S. 19) des Bildungsprozesses im Vordergrund.
- In der klassischen Bildungstheorie wurde immer wieder die Frage nach den Inhalten, die am geeignetsten erschienen, zivilisatorische und kulturelle Aspekte zu vermitteln, um dem Menschen und der Gesellschaft die Möglichkeit zu geben, Selbstbestimmung, Autonomie, d. h. eine neue Humanität in der Gesellschaft zu etablieren. Bildung wurde dabei zu einem *Instrument* zur Schaffung einer lebenswerten, gerechten und humanen Gesellschaft erhoben, die gleichzeitig als eine *Anstrengung* des Prozesses der Humanisierung zu verstehen ist.
- Bildung erscheint als umfassende Entwicklung des Individuums im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit. In dieser Verkürzung könnte ein überhöhter Subjektivismus unterstellt werden. Dem kann jedoch entgegnet werden, daß beispielsweise die zugrundeliegende Selbstbestimmung an Begriffe wie Humanität, Menschlichkeit und Objektivität gekoppelt ist. Diese Verknüpfung bewirkt, daß Aspekte wie die Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns vom Individuum nur in

entsprechenden Auseinandersetzungs- und Lernprozessen angeeignet werden kann. Bildung ist somit nicht an Inhalten bestimmter Herkunft oder Zusammensetzung zu vermitteln, sondern beinhaltet insbesondere menschliche Kultur und Zivilisation (vgl. ebd. S. 21).

- Ein weiterer Aspekt besteht in der Ausbildung der Individualität und der Verantwortung für das Gemeinsame, das von allen geteilt bzw. aufrechterhalten wird und somit an den vierten Aspekt, nämlich der Ausbildung individueller Möglichkeiten, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu binden. Das Individuum und die Gemeinschaft als gegenseitig tragende Elemente gesellschaftlichen Lebens ergänzen sich dabei und unterstützen den Menschen in der Ausbildung seiner individuellen Befähigungen.

Diese komprimierte Darstellung dessen, was Bildung für die individuelle Entwicklung und deren erhoffter Wirkung auf die Gestaltung einer humanen Gesellschaft bedeutet, wurde dieser Bildungsbegriff als die „Entwicklung und Entfaltung aller geistig-seelischen Anlagen zu einer verantwortungsbewußten Gesamtpersönlichkeit“ (STAUFFENBIEL / FERRING o. J., S. 1) verstanden. Ein solches Bildungsverständnis ist jedoch nicht in allen Bildungsbereichen konsequent umgesetzt, da insbesondere die Berufsbildung, zum Teil bis heute noch wirksam, gezielt ausgeklammert bleibt.

Bezüglich der Trennung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung gibt es eine lange Tradition, in der Pädagogen, die sehr unterschiedlichen Strömungen zugeordnet werden können, eine Trennung spezieller Lern- und Bildungswege in ihrem *Bildungsdenken* nicht vorsahen. So findet sich bei JOHANN HEINRICH PESTALOZZI [1746 - 1827] (1944) mit der Forderung nach einer ebenbürtigen Ausbildung von „Kopf, Herz und Hand“ schon eindeutig die Annahme der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Inhalte. KLAFKI (1994, S. 35) geht bei der Bezugnahme auf die „triadische Formel“ PESTALOZZIS³⁴ davon aus, daß „zum einen die Erkenntnis, daß die praktisch-werktätige Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit eine fundamentale Basiskomponente seiner personalen Entwicklung ist, sofern sie nicht zu früher Abrischtung degeneriert; zum anderen aber, daß dem Anspruch einer umfassenden, allgemeinen Menschenbildung nur entsprochen werden kann, wenn von den frühesten Phasen an, wenngleich in einem gestuften Gang, die Perspektive künftiger beruflicher Tätigkeiten und Bewährungs im Bildungsgang selbst repräsentiert ist“ (ebd.).

Schon bei JEAN-JACQUES ROUSSEAU [1712 - 1778] (1978, S. 78) wird in »Emil oder Über die Erziehung« der Hinweis auf die Notwendigkeit des Sammelns eigener Erfahrungen im Handlungsvollzug gegeben: „Und denkt daran, daß ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müßt“. Für diesen Gedanken lassen sich bei ROUSSEAU (ebd., S. 194) auch Ergänzungen hinsichtlich praktischer Lehrpläne

³⁴ Die Metapher von *Kopf, Herz und Hand* bezieht neben der Vorstellung einer allseitigen Bildung der moralischen, kognitiven und der ästhetischen Bildungsdimensionen den Aspekt der Bildung durch die tätige Auseinandersetzung in der Arbeit mit ein. Er begreift Bildung nicht als die Summe von verschiedenen Bildungselementen, sondern stellt dies als einzelne Faktoren in der Ganzheit der Person dar. Die Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben ist die Ausbildung von diesbezüglichen Fähigkeiten beim Kind, dem jungen Menschen und dem Erwachsenen zu verstehen. Diese sind auf die individuelle Arbeit im gesellschaftlichen Zusammenhang bezogen, die bei PESTALOZZI mit Blick auf die Menschen, denen er sich in seiner pädagogischen Arbeit widmete, als hauswirtschaftliche, agrarische und frühindustrielle Arbeitstätigkeiten bezogen sind (vgl. KLAFKI 1994, S. 35).

auffinden: „Wenn man alles überdenkt, so wäre es mir am liebsten, wenn Emil an der Tischlerei Gefallen fände. (...) Sie hält den Körper genügend in Bewegung und verlangt Geschicklichkeit und Kunstsin. Sind auch die Formen der Werkstücke zweckbestimmt, so sind doch Schönheit und Geschmack nicht ausgeschlossen (...)“.

Diese beiden exemplarisch dargelegten pädagogischen Gedanken blieben jedoch zu dem Problem der bildungstheoretischen Verknüpfung von allgemeinbildendem und beruflichem Lernen unmittelbar ohne Beachtung. Wenn es trotz vielfältiger Versuche nicht gelungen ist, die Außerkraftsetzung zwischen anwendungsorientiertem und theoretischem Lernen zu vollziehen, muß es Kräfte geben, die nicht nur an dieser Trennung festhalten, sondern diese gar noch zu verstärken suchen. PAHL und UHE (1994, S. 13) gehen davon aus, daß die „Zähigkeit“ erstaunlich sei, mit der sich das „heute vermeintliche Ideal der sogenannten allgemeinen Bildung hält, und wie dabei Berufsbildung als etwas weniger Wertvolles angesehen wird“, da diese sich argumentativ überlebt habe. Ferner sind sie der Auffassung, daß derartige Verharrungstendenzen bei dieser Einschätzung „im wesentlichen ideologischer Natur“ (ebd., S. 13) sein müssen. Entgegen dieses Denkens bringen PAHL und UHE (ebd., S. 12) die Frage nach den Bildungspotentialen in der Berufsbildung auf den Punkt: „Bildung durch den Beruf - seit langem unstrittig“.

Dieser Gedanke wäre in der bildungstheoretischen Diktion des WILHELM VON HUMBOLDT [1767 - 1835] nachdrücklich abzulehnen. HUMBOLDT stellte zwar gleichfalls heraus, daß Bildung sich letztlich in der beruflichen Tätigkeit einer Bewährung zu stellen habe, in die der Mensch seine humanen Befähigungen einbringen müßte. Dennoch erscheint seine Bildungstheorie von den Anforderungen einer Arbeitstätigkeit weit entfernt. Für ihn bestand die Allgemeinbildung des Menschen, in der zweckfreien Bildung, d. h. Bildungsziele müssen ohne nützlichkeitsbezogene, spezielle Verwertungsinteressen bestehen. Einen Menschen zu bilden bedeutet danach, dem Menschen als Individuum ausreichende Unterstützung zu geben, sich selbst zu erziehen, nämlich „dem Begriff der Menschheit in unserer Person (...) einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freiesten Wechselwirkung“ (HUMBOLDT, 1964, Bd. I, S. 235).

Im folgenden wird daher auf die für diesen Zusammenhang wichtige bildungstheoretische Konzeption bei HUMBOLDT bezug genommen, da die Begründung für die Dissimilation von Bildung und Qualifizierung im wesentlichen darin zu suchen ist.

Der Bildungsidealismus im bildungstheoretischen Denken HUMBOLDTS

Insgesamt gelten die bildungstheoretischen Überlegungen von HUMBOLDT heute noch als entscheidend für die Herausbildung einer bürgerlichen Bildungstheorie. Aufgrund seiner Arbeiten wird er als der Mitbegründer der neuzeitlichen Bildungstheorie angesehen³⁵ (vgl. BENNER 1990, S. 21). In den frühen Schriften entwickelt HUMBOLDT seine bildungstheoretischen Grundsätze in der Beschäftigung mit den Wirkungen der

³⁵ Jedoch muß hierbei die Anmerkung gemacht werden, daß die Deutungen seiner Schriften vielfältig sind und eigentlich keine in sich geschlossene Interpretation einer Bildungstheorie zuläßt. Es wird hier im wesentlichen auf die theoretischen Überlegungen bezug genommen, die weitestgehend unumstritten sind und eine Betrachtung wesentlicher Gedankengänge erlauben.

französischen Revolution, mit den Gesellschaftsstrukturen des Absolutismus sowie mit der Pädagogik der Aufklärung. Im Anschluß an die Arbeiten von KANT stand in den bildungstheoretischen Überlegungen die Beantwortung der Frage, wie sich ein freier und unabhängiger Mensch entwickeln könne und welche Bildung hierbei als erstrebenswert gelte³⁶.

Insgesamt stellt HUMBOLDT seine Überlegungen auf mehrere Grundannahmen:

- Der Mensch sei als ein unbestimmtes und unbestimmbares Wesen anzusehen, wobei Bildung allzeit einen Selbstzweck darstelle. Weder staatliche noch gesellschaftliche Institutionen sollten den Zweck eines Menschen festlegen. Hingegen die persönlich entwickelte und entdeckte Zweckbestimmung als Bildungsziel zu verstehen sei.
- Bildung bestünde in der Selbstbildung i.S. einer Charakter- und Verstandesbildung mit einer beständigen Gemeinwohlorientierung. Damit zielt das Selbstbildungskonzept auf die Befähigung des Individuums, sich mit seiner Umwelt reflexiv und kreativ auseinanderzusetzen.
- Als dritte Annahme gilt der Zusammenhang von Freiheit und Bildung. Individuelle Freiheit wird als unerläßliche Vorbedingung für Bildung angesehen. Die Möglichkeit von Bildung sei an viele unterschiedliche Erfahrungen mit und in der Gesellschaft gebunden, die eben nur in einem von Freiheit gekennzeichneten Gemeinwesen umsetzbar würde.
- Die vierte Grundannahme stellt die Selbstverantwortung für die persönliche Entwicklung in den Vordergrund. Selbstverantwortung steht mit dem vorher genannten Grundsatz in Zusammenhang, da der Mensch sich diejenigen Situationen, in denen er sich bilden könne im Zusammenleben mit anderen suche, wobei die moralische Vollkommenheit das Leitziel darstelle (HUMBOLDT 1964 Bd. I, S. 64).

Das übergeordnete Bildungsziel wird in der Entwicklung größtmöglicher Individualität gesehen. Dies wird wie folgt formuliert: „Der wahre Zweck des Menschen - nicht der, welche die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (HUMBOLDT 1964 Bd. I, S. 64).

³⁶ HUMBOLDT recurriert in der Grundlegung und Entwicklung seiner Bildungstheorie jedoch auch auf die Arbeiten von ROUSSEAU. Diese bezogen sich unter dem Eindruck des Absolutismus in Frankreich des »ancien regime« auf die Einforderung von gleichen Rechten für alle, die in einem demokratischen Modell anhand sozialer Kontrolle realisiert werden sollte. Sein Modell einer *gerechten Gesellschaft* legte er in seinem berühmten Werk: „Du contrat social ou principes du droit politique“ dar. ROUSSEAU ging in seinen Überlegungen von der Unbestimmbarkeit des Menschen aus, der in einer restriktiven staatlichen, und an gesellschaftlichen Zwängen orientierte Erziehung zur *Entartung* des Menschen beitrage. Er schlug daher vor, die Herausbildung und Entwicklung eines sittlich-moralischen Willens des Individuums zu ermöglichen, der sich in einem freien Staat zu einem Gemeinwillen entwickeln könne und damit als übergeordnetes moralisches Prinzip Geltung erlange.

Zentraler Bezugspunkt besteht damit in der Ausbildung der *höchsten Kraft*, die den Menschen dazu befähigen soll, in erster Linie sich selbst zu bilden. Menschenbildung ist daher als Befähigung zur Selbstbildung zu verstehen. Dies führte u. a. zu der Sichtweise, daß alles andere nicht Bildung, sondern *Abrichtung* darstelle. Bildung ist als formale Bildungstheorie konzipiert, die aufgrund der selbsttätigen Gestaltung, Entwicklung und als Reifungsprozeß von körperlichen, geistigen und seelischen Befähigungen (Kräften) zu einem verantwortungsbewußten Denken und vor allem Handeln hinführen soll (vgl. KLAFFKI 1963).

Das Ziel von Bildung besteht nach HUMBOLDT in der humanen Selbstverwirklichung und nicht in der Brauchbarkeit in einem Wirtschaftssystem. Die Wirkung dieser Befähigungen vollzieht sich auf dem Wege der Einflußnahme auf andere und bei der Entwicklung des Gemeinwesens, die das Individuum verantwortlich mitgestaltet und damit durch das, was der Mensch *ist*. Daher wird Arbeit nicht als eine persönlichkeits-bildende Tätigkeit angesehen; diese dient demnach anderen Bestimmungen. Sie wird mit Zwang, Bedürftigkeit und Entfremdung in Verbindung gebracht, die als ein Bereich angesehen wird, auf den sich Bildung eben nicht beziehen dürfe. Hierin liegt die sinnwidrige Annahme, daß sich das Individuum in einer zunehmend differenzierten Gesellschaft nur in der Freiheit von Nützlichkeitsorientierung bilden kann. Dieser Begründung liegt damit eine Vorstellung zugrunde, die in der Funktion des Staates bei der Gewährung dieser Freiheit zu suchen ist. Seine Aufgabe wird auf die Ermöglichung der Befreiung des Bürgers, die Bereitstellung der Rahmenbedingungen für ein Leben als autonomes *Wirtschaftssubjekt* sowie der Gewährung von Sicherheit reduziert (Nachtwächterstaat). Der Grundgedanke der Unbestimmbarkeit des Menschen sowie der Selbstzweck der Bildung verbietet demnach ein unmittelbares Eingreifen des Staates in die Bildungsprozesse (vgl. BENNER 1990, S. 52ff.).

Dieses Bildungsverständnis, daß die Aneignung von stofflichem Wissen nicht als Bildung verstanden wissen will, die Unabhängigkeit des Individuums von institutionellen Einflüssen postuliert, hat zumindest eine erhebliche Schwäche. Es berücksichtigt nicht hinreichend die für eine erfolgreiche Integration des Subjektes notwendige Aneignung materialer Bildung, die beispielsweise Voraussetzung für die Übernahme einer Funktion oder eines Amtes darstellen. Daher ist, obwohl die auf die neuhumanistische Bildung prägende Wirkung groß war, die formale Bildungstheorie HUMBOLDTS vielfältig kritisiert worden. Insgesamt erscheint die Bedeutung formaler Bildung stark überzeichnet und führte zu der bekannten bildungstheoretischen Ausschlußthese, die HUMBOLDT (1964, Bd. IV, S. 188) wie folgt grundgelegt hat: „Was das Bedürfnis des Lebens oder des einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen. (...) Denn beide Bildungen - die allgemeine und die spezielle - werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. (...) Durch die allgemeine [Bildung; U.T.] sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt werden; durch die spezielle soll er nur Fähigkeiten zur Anwendung erhalten“. Diese Ausschlußthese ist der Ausgangspunkt der zum Teil heute noch aufrechterhaltenen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

ARNOLD (1995a) geht davon aus, daß diese Wertauffassung, die eine Herausnahme der beruflichen Bildung aus dem Bildungsbegriff vorsah, letztlich das Bildungswesen sowie die bildungspolitische Struktur in Deutschland geprägt habe. Die Vorstellung, daß Allge-

meinbildung und Berufsbildung keine gleichberechtigten Ziele darstellen könnten, also nicht der Entwicklung des Menschen *zu der proportionierlichsten Bildung* beitragen kann, hat diese Trennung vertieft. Das heißt nicht, daß Bildung für berufliche Tätigkeiten nicht als notwendig erachtet wird, die Unterscheidung liegt darin begründet, daß spezielle Bildung für die Zeit nach dem Abschluß der allgemeinen Bildung vorgesehen sein sollte (PAHL / UHE 1994). Der *Aufbau* des Gegensatzes zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung streicht die Einseitigkeit der Betrachtungsweise, wie sie heute noch anzutreffen ist, heraus. Diese ist nicht nur an einem Gesellschaftsbild orientiert, bei dem die Inhalte beruflicher Bildung als die „Aneignung von manuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Erwerb der damit direkt zusammenhängenden einfacheren berufstheoretischen Kenntnisse“ verstanden wurden, sondern verraten eine Orientierung der „Bewertung des „Berufes“ an einer Epoche, in der der Begriff negativ bewertet wurde“ (ebd., S. 15).

Desweiteren ist davon auszugehen, daß Bildungsinhalte nicht ausschließlich hinsichtlich ihres formalen Wertes betrachtet werden können. Dies hätte nämlich den Bedeutungsverlust jeglicher Bildungstätigkeit als gesellschaftliche Aufgabe zur Folge. Somit müßte die gesellschaftliche Bildungstätigkeit als Instrument der Qualifikations- und Kompetenzsicherung aufgegeben werden (BLANKERTZ 1977). Ähnlich lautet die Kritik an der neuhumanistischen Bildungsvorstellung, die LITT (1977, S.13) als „Bildung der notgedrungen im Abseits Verharrenden“ bezeichnet, „die aus der Not der politischen Ausgeschlossenheit die Tugend der menschlichen Selbstvollendung machten“.

Zusammenfassend scheint in der Kritik an dem neuhumanistischen Bildungsverständnis nach HUMBOLDT eine - wenn wahrscheinlich auch nicht bewußte - jedoch deutlich hervortretende Geringschätzung allgemein gesellschaftlich-sozialer Problemstellungen in ihrer Bedeutung für die sittlich-moralische Entwicklung der Persönlichkeit vorzuliegen. Die zur Reflexion der Rechtmäßigkeit und soziale Verträglichkeit der eigenen Handlungen notwendige Kompromißfähigkeit wird offenbar unberücksichtigt gelassen, obwohl diese soziale Aushandlungsprozesse erst ermöglicht und somit gesellschaftliches Zusammenleben denkbar werden läßt. Die individuelle Bildung am antiken Vorbild stellte den Kerngedanken von HUMBOLDTS Bildungstheorie dar. In deren Mittelpunkt stand das Studium des Altertums und der antiken Sprachen und negierte die formalen Bildungspotentiale lebensweltlicher Erfahrungen. Diese Ausgrenzungsproblematik beherrscht die bis heute anhaltende Diskussion um das Verhältnis von Bildung und Qualifikation³⁷.

³⁷ Dieses Verhältnis zwischen Bildung und Qualifikation überträgt ACKER (o.J.) auf das Verhältnis zwischen Technik und Bildung und fragt danach ob diese „Zwillinge oder feindliche Brüder?“ seien. Er stellt fest, daß die Diskussion über dieses Verhältnis in Deutschland gleichfalls seit mehr als hundert Jahren mit wechselhafter Intensität geführt würde. Diese Frage sieht er insbesondere heute wieder bedeutender werden, da mit zunehmender Geschwindigkeit die Technik alle Lebensbereiche des Menschen durchdringe. Ausgehend von der Vorstellung, daß vor allem in 19. Jahrhundert Bildung mit humanistischer Bildung gleichgesetzt wurde, deren substantielles Anliegen die umfassende Persönlichkeitsbildung und die Herstellung von Individualität anhand des Umgangs mit klassisch-antiken Bildungsinhalten und insbesondere mit den Sprachen der Antike. Bereits vorliegenden naturwissenschaftlich basierten Bildungsinhalten wurde ein nachgeordneter Wert beigemessen. Technisches oder berufliches Wissen wurde schlechterdings nicht als Bildung verstanden (vgl. ebd.). Dieses Bildungsverständnis ist dafür verantwortlich, daß Qualifikationsinhalte in der Bildungstheorie annähernd durchgehend nicht als Bildung aufgefaßt werden, da diese Bildung nicht der mutmaßlichen Überlegenheit einer zweckfreien Bildung gerecht werden könne. Die Grenzziehung zwischen Bildung und Qualifikation wird eindeutig als eine Grenze zwischen zweckfrei und zweckgebunden formuliert.

Hinter dem Postulat der zweckfreien Bildung verbirgt sich eine erkennbare Ablehnung des Wertes betrieblichen Qualifikationslernens und der betrieblichen Kompetenzentwicklung. MEUELER (1993, S. 165) begründet dies wie folgt: „Da die Lernziele betrieblichen Qualifikationslernens immer direkt auf die unmittelbaren Betriebsziele bezogen sind, untersteht alles Lernen, (...) dem Maßstab betrieblicher Nützlichkeit.“ Diese betriebliche Nützlichkeit widerspricht dem Postulat der zweckfreien Bildung damit aufs äußerste, obwohl diese dennoch in der Lebenswelt der Menschen vorhanden ist und insbesondere in der beruflichen Alltagswelt jegliche Bildungspotentiale abgesprochen werden. „Was erfolgreich ist, gilt als vernünftig. Die pädagogische Vernunft muß auf ihre kritische Kompetenz verzichten, wenn als einziger Maßstab nur der Nachweis von Verwertbarkeit und instrumenteller Effizienz gilt“ (ebd., S. 165). Die oben angesprochene Grenzziehung wird hier als notwendig erachtet, da Bildungsinhalte nicht einer Zweck-Mittel-Rationalität unterworfen werden dürften, da diese nicht nach der *Vernünftigkeit* menschlichen Denkens und Handelns beurteilt werden können, sondern ausschließlich bezogen auf die Erfüllung von Aufgaben orientiert blieben.

Der folgende Abschnitt widmet sich den wesentlichen berufsbildungstheoretischen Aussagen, die sehr früh um eine kongruente Bewertung von beruflicher und allgemeiner Bildung bemüht waren. Im Anschluß daran wird auf das Konzept der »Kategorialen Bildung« nach KLAFFKI (1963, 1976) Bezug genommen, der mit diesem Konzept einen Lösungsvorschlag für diese Kontroverse vorlegte.

3.2 Die Harmonisierung in der klassischen Berufsbildungstheorie und der Vorschlag der »Kategorialen Bildung«

Der neuhumanistisch geprägte Bildungsbegriff war für die Berufsbildung historisch gesehen insgesamt mit einer einschneidenden bildungstheoretischen und bildungspolitischen Deklassierung verbunden, die sich in spürbaren Effekten des gesellschaftlichen Stellenwertes der erwerbbareren Abschlüsse im Berufsbildungssystem ausdrückt (ARNOLD / LIPSMEIER 1995). Innerhalb des berufspädagogischen Denkens wurde in Abgrenzung zum klassischen Bildungsideal eindeutig die Ansicht vertreten, daß die Bildung des Menschen durch die Berufsbildung vollzogen werden sollte. Es gab von Anfang an mehrere Entwürfe, die eine Aufwertung der Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung zum Ziel hatten (PAHL / UHE 1994). Diese Bemühung lag darin, die Verschiedenartigkeit der beruflichen und allgemeinen Bildung in Frage zu stellen und davon ausgehend, die Wirkung der Berufsbildung nachzuweisen. Ein solcher Nachweis bestand darin, die materielle und formale Bildung nicht als einen Gegensatz darzustellen, sondern ihre wechselseitige Bedingtheit zu formulieren und dementsprechende Bildungsziele curricular zu integrieren.

Entscheidende Anregungen für diese Sichtweise gingen von den *Klassikern* der Berufsbildungstheorie aus. Die Versuche der Aufwertung berufsbildender Inhalte begründeten ihre Forderung nach der Bildung durch den Beruf, der aufgrund des Eingebundenseins des Individuums in die jeweilige Kultur, historische Tatbestände und die aktuellen gesellschaftlichen Kontexte legitim schien. Auf die für diesen Zusammenhang maßgeb-

Hierbei handelt es sich um den eigentlichen historischen Hintergrund, vor dem die Kritiker des betrieblichen Qualifikationslernens ihre Positionen hervorbringen.

lichen Gedanken bei KERSCHENSTEINER, SPRANGER und LITT wird zunächst - in dieser Reihenfolge - eingegangen.

Georg Kerschensteiner

Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung war von Anfang an ein kontroverser Diskussionsgegenstand. Die Bemühungen um eine begründete Gleichstellung sind in ihren Anfängen mit dem Namen KERSCHENSTEINER verbunden, der zu Beginn dieses Jahrhunderts diese Kontroverse thematisierte.

Die Frage, warum sein Werk für diesen Zusammenhang noch immer von Bedeutung ist, beantworten KNOOP und SCHWAB (1992, S. 160) damit, „(...) weil die Probleme, die ihn sein Leben lang beschäftigten, zum Teil auch noch die unsrigen sind: das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung - heute kurz bezeichnet mit Bildung und Ausbildung; die sich in seiner Arbeitsschule verkörpernde Aktivitätspädagogik; die Umwandlung des frontalen, (...) Unterrichts in Arbeitsgemeinschaften - heute treffender Gruppenunterricht, Kollegstufe, soziales Lernen genannt; die staatsbürgerliche Bildung - heute zur politischen Bildung weiterentwickelt; die Stellung und der Rang der Naturwissenschaften im Kanon der Schulfächer und im wissenschaftlichen Bereich die immer noch ausstehende Lösung der Frage einer Theorie der Bildung und der Schule als der Organisationsform der Bildung“.

Unbestreitbar liegt der Kerngedanke des Werkes von KERSCHENSTEINER in der Aussage: „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ (DERS. 1954). Diese Vorstellung kann als ein Zuschnitt eines Bildungsprozesses interpretiert werden, der ausgehend von der Berufsbildung solche Bildungsideale verfolgt, die generalisierende Kompetenzen befördern können und kontinuierlich in der Eigentätigkeit erweitert werden. Dies setzt zwar die Leitlinie der Menschenbildung in eine enge Beziehung zum Beruf, kennzeichnet jedoch den Menschen als in der Gesellschaft verwurzeltes Mitglied, das sich im Rahmen seiner Tätigkeit, d. h. in der Auseinandersetzung mit seinen Verpflichtungen und Aufgaben kontinuierlich weiterbildet. Das Bildungsziel besteht dann in der Herausbildung individueller Sittlichkeit im Rahmen berufsbildender Maßnahmen, die konzeptuell an die staatsbürgerliche Erziehung gekoppelt wurde. Die Erziehung *brauchbarer* Staatsbürger sollte die Funktion der öffentlichen Schulen sein, der KERSCHENSTEINER drei erkennbare Aufgaben zuteilte: Zum einen sollte sie die Aufgabe der Berufsbildung oder mindestens deren Vorbereitung übernehmen; zum anderen, die Aufgabe der „Versittlichung der Berufsbildung“ (KERSCHENSTEINER 1955, S. 15) erfüllen; zum dritten war der Schule die „Versittlichung des Gemeinwesens, innerhalb dessen der Beruf auszuüben ist“ (ebd.) als Auftrag zugewiesen.

Nach REBLE (vgl. 1975, S. 292 f.) können daher im Werk KERSCHENSTEINERS drei Hauptaspekte herausgestellt werden, die sich auf dieses pädagogische Denken zurückführen lassen:

- durch seine Gedanken zur Arbeitsschulpraxis entstanden wesentliche Impulse für die Schulpraxis;
- durch die erkannte Notwendigkeit einer sozialetischen und staatsbürgerlichen Erziehung strebte er nach deren Realisierung im Verlauf der gesamten Schulbildung;

- auf der Grundlage der Fortbildungsschulen entwickelt er das Grundgerüst der »Allgemeinen Berufsschule«.

Das theoretisch konzipierte Erziehungsziel KERSCHENSTEINERS bestand vor dem Hintergrund seines Bildungsdenkens und der Bemühungen, dieses in der Schulorganisation umzusetzen, in der *begleitenden* Entwicklung einer sittlich-autonomen Persönlichkeit, ein Ziel, das trotz aller substantiellen Unbestimmtheit gleichwohl ein Bildungsideal verkörpern kann. Er wertete den Beruf als ein wesentlich prägendes Merkmal der *Menschwerdung*, daß es in jeder bildungstheoretischen Überlegung zu beachten gelte (vgl. KERSCHENSTEINER 1928). Mit dieser Wertschätzung der beruflichen Bildung und vor allem der Zuschreibung einer dementsprechenden Bedeutung für die sittliche Menschenbildung, ist eine wesentliche Parallele zu den Überlegungen von SPRANGER zu ziehen, der das Charakteristische der Allgemeinbildung ebenso im Medium des Berufs ansiedelte.

Eduard Spranger

SPRANGERS Werk ist neben seinen Arbeiten zu Reformansätzen des Schulwesens auch durch seine Kooperation mit KERSCHENSTEINER bei der Begründung der Berufsschule verbunden. Auch in den Arbeiten SPRANGERS stand die Aufhebung der strikten Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung im Vordergrund. Er vertrat die Auffassung, das Erziehung und Bildung einen komplexen Prozeß darstelle, dessen Bedeutung für die individuelle Menschenbildung nicht ausschließlich anhand tradierter Bildungsinhalte betrachtet werden könne, sondern Bildung gleichfalls in einem kulturellen Gesamtkontext stehe (SPRANGER 1923).

Die Formulierung dieser Grundannahme findet sich bei SPRANGER (ebd., S. 161) folgendermaßen: „Es muß eine unverlierbare Aufgabe bleiben, alle jene elementaren Akte des Auffassens, des Arbeitens, und des Formens, des Liebens, des Gehorchens und der religiösen Andacht aufzusuchen, aus deren einfachen Motiven die Synphonie des geistigen Lebens zusammengewachsen ist“. Daher sind SPRANGERS bildungstheoretische Überlegungen in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung einer gesellschaftlichen Wertordnung zu sehen, die vor allem auf die Entwicklung von Sitten, Gebräuchen und der Beförderung des Verständnisses von Religion beruhen und damit zu den Bestandteilen der kontextuellen Kultur gehören. Somit läßt sich die menschliche Kultur in SPRANGERS Darlegungen als eine normen- und werteorientierte Folie be-greifen, die gleichsam als von der Gesellschaft getragene überindividuelle Sinnstiftung zu verstehen ist (vgl. PETERSEN 1997). Neben den sachlich-rationalen Aspekten des menschlichen Zusammenlebens wie Wissenschaft, Religion und Wirtschaft ist die Kultur als ein Orientierungssystem für die menschliche Existenz zu interpretieren, die bei ihrer Weitergabe an die heranwachsende Generation der Vermittlung durch die Älteren bedarf. Bei SPRANGER besteht darin die genuine Herausforderung für Erziehung und Bildung.

Die entscheidende Feststellung besteht darin, daß das *Seelenleben* des einzelnen Menschen mit den kulturellen Aspekten eng verflochten ist. Der Mensch ist in seinem Denken und Handeln kein isoliertes Subjekt, sondern in seinem gesellschaftlichen Leben in objektive Sinnzusammenhänge integriert. Diese können, gemäß den Vorstellungen eines gesellschaftlichen Wertewandels und damit der Modifizierung kultureller Zusammenhänge

durch das Individuum nur dann bearbeitet werden, wenn es eine kritische Distanz dazu einnehmen kann. Daher muß Erziehung und Bildung mehr als die Tradierung von Kulturgütern betreiben. Entscheidende Erweiterungen der Bildungsinhalte stellten dann das Verständnis der kulturellen Zusammenhänge dar, da der Mensch seine kulturschaffende Persönlichkeit nur dadurch entfalten kann (SPRANGER 1929, S. 55). Das Ziel von Bildung ist die Beförderung eines eigenen Bewußtseins, eines individuellen Gewissens und von Sittlichkeit in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kontexten.

Aufgrund dessen genießen Bildungsinhalte einen Vorrang, die das *Gewissen* des Menschen entwickeln helfen, da er entlang einer moralisch-sittlichen Lebenseinstellung beispielsweise die Wissenschaft, Kultur und Staat prägt: „Denn wenn wir nicht meinen, bei der Erziehung komme es nur auf das Ziel der „Brauchbarkeit für die menschliche Gesellschaft“ an, so müssen wir zugeben, es komme eben darauf an, daß der Mensch dazu gebildet werde, aus der Mitte seines Wesens heraus ethisch letzte Sinnentscheidungen zu treffen und religiös letzte Sinnerfahrungen zu machen“ (SPRANGER 1929, S. 42). Da-für bedarf es moralisch-sittlicher Einstellungen, die eine Grundlage bei der *Bearbeitung* von für die Wissenschaft, den Staat und die *Kulturarbeit* betreffender Fragestellungen bilden. Diese haben insofern für die individuelle Entwicklung einen Wert, „als sie in einer vor dem göttlichen Weltsinn reinen Gesinnung bestehen können und aus einer solchen Gesinnung weitergebildet werden“ (ebd.).

In diesem Argument ist sowohl eine Rückbesinnung auf klassische Bildungsideale zu unterstellen, als auch eine gleichzeitige Distanzierung. Der Aspekt der Rückbesinnung besteht m. E. darin, daß SPRANGER sich insofern auf klassische Bildungsideale beruft, wie diese offenbar für ihn eine Förderung der Humanität am ehesten gewähren können. Die in der christlich-abendländischen Weltanschauung verankerte Maxime der Humanität, für die er diese Bildungsideale für anschlufähig hielt, bildeten den Grundgedanken für die Sicherung der individuellen Souveränität und gewissermaßen als konzeptionellen Ansatz gegen die Befürchtung der ausschließlich auf Nützlichkeit beruhenden Bildungsinhalte in einer Industriegesellschaft. Den Aspekt der Distanzierung sehe ich darin, daß die Konzentration auf die Aspekte der literarisch-theoretischen Bildung die Wirtschaftstätigkeit des Individuums vernachlässigt. SPRANGER dabei die Befähigung zur Teilhabe am Erwerbsleben für die Menschenbildung als Voraussetzung ansah. Damit lehnte er die Formulierung eines allgemeingültigen Bildungsziels ab, das sowohl die individuell verschiedenen Begabungen in einer zunehmend arbeitsteiligen Gesellschaft ignoriert und die berufliche Bildung gleichzeitig nicht als Bildung konzeptualisierte. Diese spezifische *Distanzierung* stellt den Ansatz für die Neubewertung der beruflichen Bildung dar. Diese wird zwar ausschließlich unter den Rahmenbedingungen einer berufsschulischen Ausbildung behandelt, führen jedoch in ihren kontextuellen Bezügen zu einem Allgemeinbildungsverständnis, daß ein sittliches Handeln des Menschen befördern soll. Darin liegt gleichzeitig eine Pflicht für das Individuum, da es sich den Zielen der beruflichen Bildung fügen muß, um für die Kulturgemeinschaft nützlich sein zu können. Insgesamt zeigt SPRANGERS Vorstellung einer *kulturschaffenden* Gesellschaft einen Weg auf, wie Mitglieder einer Industriegesellschaft ihre Rahmenbedingungen unter Heranziehen allgemein geteilter Werte und Normen der allgemeingültigen Sittlichkeit eine Gestalt geben können. Die bildungstheoretische *Anerkennung* von formalen Bildungsinhalten sollte sich dann auch auf die Vorbereitung der Erwerbstätigkeit in der Berufsschulbildung niederschlagen, da diese eine individuell kulturschaffende Kompetenz befördern kann.

Die Orientierung des Bildungsideals von SPRANGER am Verständnis der Kultur und der Entwicklung einer sittlichen Persönlichkeit, gilt auch für die bildungstheoretischen Überlegungen bei LITT.

Theodor Litt

Nach LITTS (1957, 1965) Auffassung, stellte das klassisch-humanistische Bildungsideal einen Anachronismus in den (damaligen) Bildungsgehalten dar. Er widersprach damit der von SPRANGER teilweise reformulierten klassischen Bildungsvorstellung, die dieser durch die Zuordnung zeitgemäßer Elemente herzustellen versuchte. „Weil die von uns geforderte Konsolidierung des pädagogischen Gedankens seine Beziehung zu den Wertbereichen der Kultur nicht verneint, sondern erst recht unterstreicht, so nimmt sie an den entscheidenden Stellen die Form einer Auseinandersetzung, eine *Grenzbereinigung* sozusagen mit den großen Mächten des geistigen Lebens an. Es gibt Grenzen festzusetzen, die nicht durch äußerlich-mechanische Trennung, sondern durch innerliche wechselseitige Anerkennung der Parteien die Ansprüche ins rechte Verhältnis bringen. *Funktionale Wechselbezogenheit statt materialer Scheidung* heißt das Geforderte [im Original kursiv; U.T.]“ (LITT 1965, S. 65 f.). Diese hierbei angesprochene Wechselbezogenheit beruft sich auf das konkrete Eingebundensein des Individuums in seine gesellschaftliche Lebenswelt, die es mit unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert, für deren Bewältigung bei dem einzelnen unentbehrliche Ressourcen entwickelt werden müssen.

Die Verflechtung des Individuums mit seiner Kultur stellt daher nach LITTS Auffassung nicht nur eine gegebene Realität dar, sondern impliziert gleichzeitig die Aufforderung, sich der Aufgabe der Bearbeitung gesellschaftlicher Bedingungen zu stellen und damit die eigene Teilhabe an der kulturellen Entwicklung sowie bei der lebensweltlichen Gestaltung wahrzunehmen. REBLE (1975, S. 355) interpretiert dieses Eingebundensein für das Individuum jedoch weder als eine ausschließliche Funktion in einer kollektiven *Maschinerie*, noch sei der Mensch dabei als ein geschichtsloses Wesen zu verstehen. Die Bildungstheorie von LITT bezieht sich dabei auf zwei zentrale Aspekte:

- die Bildungsinhalte sollten die staatsbürgerliche, d. h. politische Bildung in ihre Agenda aufnehmen;
- Bildungsinhalte sollten sich entlang den Rahmenbedingungen einer modernen, industriell geprägten und technisierten Gesellschaft orientieren.

LITT stellte mit diesen Zielstellungen sehr viel deutlicher sowohl die Forderung nach einer politischen Bildungsarbeit, als auch die Bedeutung der Technologie und die produktive Substanz der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse in der modernen Industriegesellschaft heraus. Nach seinem Verständnis sollten sich bildungstheoretische Konzeptionen solchen zukünftigen Aufgaben nicht entziehen. Diesbezügliche Überlegungen hielt er in erster Linie deshalb für notwendig, da die klassische Vorstellung der Entwicklung von Sittlichkeit, dem in der Industriegesellschaft auftretenden Nützlichkeitsprimat von Bildungsinhalten nichts entgegenzusetzen hatte (vgl. LITT 1957, S. 23). Dies legte die Herstellung einer Synthese im Rahmen bildungstheoretischer Überlegungen nahe. Die Frage danach, wie der alleinigen Nützlichkeit von Bildungsinhalten mit dem Ziel zu begegnen sei, dem Prinzip der Humanität von Bildung gerecht zu werden, war die konzeptionelle Einbeziehung der Arbeitswelt in bildungstheoretische Überlegungen unumgänglich. Nur hier sah LITT die

Möglichkeit, dem Menschen die notwendige Freiheit zu erhalten, eine kritische Distanz aufzubauen, und seine Verantwortung für den weiteren Fortschritt der technischen Entwicklung und deren Folgen wahrnehmbar zu machen. Das heißt, diese grundsätzliche Fragestellung gleichsam als pädagogisches Aufgabenfeld zu erkennen, ohne ihr die Rolle der Funktionsträgerschaft objektiver Ansprüche zu zumuten (ebd., S. 24).

Aus der notwendigen Einordnung von Anforderungen an das Individuum in das *pädagogische Aufgabenfeld*, schließt LITT (ebd., S. 31), der in die jeweilige Kultur eingebettete Mensch folglich die Fortentwicklung der Technik als geschichtlich-kulturelle Ergebnisse menschlicher Schaffenskraft auffassen müsse und imstande sein solle, die daraus resultierenden Herausforderungen zu reflektieren. Daraus kann geschlossen werden, daß LITT die Entwicklung moderner Technik und die Herausbildung der Industriegesellschaft nicht als vom Schicksal bestimmt ansah, sondern als Herausforderung und zugleich als Chance zu deren Gestaltung betrachtete³⁸ (vgl. LITT 1955).

Darüber hinaus sah LITT die Gelegenheit, durch sein Bildungskonzept naturwissenschaftliche Denkweisen zu vermitteln. Dem lag die Annahme zugrunde, daß die Fähigkeit zu analytischem Denken durch die Beschäftigung mit solchen Erkenntnissen entwickelt werden kann. Daher ist die Gleichwertigkeit von naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Denkweisen eine Voraussetzung dafür, die Aufteilung der beiden Sphären in den Erkenntnisgegenstand des klassischen Bildungsideals der *inneren Welt* und in die Realität der industriellen Gesellschaft als *äußere Welt* aufzulösen und eine Verschmelzung als Grundlage für die Menschenbildung herauszuarbeiten (KLAFKI 1982, S. 339). Die Aufgabe der Pädagogik besteht demnach darin, den Menschen dazu zu befähigen, „Naturgesetze zu erkunden und nach Maßgabe von Naturgesetzen zu handeln“ (LITT 1957, S. 74). Dies gilt als wichtiges Ziel, da nur ein Individuum dazu imstande sei, „dessen Wille nicht seinerseits wieder unter Naturgesetzen steht“ (ebd.). Mit anderen Worten: es ist die Aufgabe der Pädagogik, individuelle Erkenntnis und das Nachdenken zu fördern, um auf diesem Wege die Folgen von Technik und Naturwissenschaft auf die menschliche Existenz zu hinterfragen.

Daher ist es plausibel, das technisch-positivistische Denken als zum Bildungsprozeß zugehörig zu interpretieren sowie der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ihre Trennschärfe abzusprechen. „Bisher legte man der Behandlung dieses Problems gerne die Vorstellung zugrunde, Menschenbildung und Berufsbildung seien zwei an sich getrennte Teile der Erziehungsarbeit, zwischen denen man durch wohlüberlegte Überleitungen erst eine Verbindung herzustellen habe. Die Allgemeinbildung gewann so das Aussehen einer die Berufsarbeit von oben her segnenden und verklärenden Macht; die Berufsarbeit erschien leicht als eine der Veredlung und Emporhebung bedürftige Tätigkeit untergeordneten Ranges. Heute ist es geboten, in der beruflichen Arbeit s e l b s t die Ansätze und Vorzeichnungen der menschlichen Bildung ausfindig zu machen [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (LITT 1958, S. 27).

³⁸ Daher liegt die Betonung, analog zu den bildungstheoretischen Vorstellungen KERSCHENSTEINERS und SPRANGERS darauf, daß sich jedwede Menschenbildung nur auf der Grundlage ernsthafter Bemühungen um ihre objektiven Gehalte in der Pädagogik vollziehen kann, „die die persönliche Freigabe des jungen Menschen mit einschließt“ (REBLE 1975, S. 358).

Die Offenlegung der künstlichen Differenz zwischen einer realen Nützlichkeitsorientierung der Bildungsinhalte in der Industriegesellschaft einerseits und die Befähigungen des Menschen in der Konfrontation mit diesen Kontexten und deren Bewältigung auf der Grundlage von Erkenntnis und Denken andererseits, stellt das dialektisch konzipierte Charakteristikum dar, mit dem Bildung im Sinne von LITT zu beschreiben wäre (vgl. KLAFFKI 1982, S. 256). Aber nicht nur die Erkenntnis der Notwendigkeit, eine solche Synthese zwischen einer versachlichten Welt und der individuellen Kontextreflexion theoretisch herzustellen, war ein Kerngedanke in dem Werk von LITT. Es ging ihm auch darum, Vorstellungen darüber herauszuarbeiten, welche Erkenntnis zu befördern ist und vor allem welches Bewußtsein bei den Individuen herzustellen unvermeidlich wird. Als Grundlage der Bildungsinhalte sollte die kulturelle Realität sowie die geschichtlichen Tatsachen dienen, die der nachwachsenden Generationen eine Erschließung ihrer Geisteshaltungen und Selbstbilder ermöglichen kann. Das Ziel sollte in der eigenständigen und - nach ethischen Maßstäben orientiert - fortschreitenden Bearbeitung der Kultur und der gesellschaftlichen Kontexte bestehen, die anhand einer Verknüpfung von sowohl humanistischen als auch naturwissenschaftlich-technischen Inhalten als möglich angesehen wurde.

Ein solches Verständnis stellt das angestrebte Bildungsideal auf die Grundlage der faktischen Teilhabe des Menschen an seiner Kultur. Dies beinhaltet den Anspruch an das Individuum, unter Wahrung der eigenen Identität, sich eigenständig an der Formung der Kultur und des *Denkens* hinsichtlich der sinnvollen und humanistischen Fortentwicklung der Gesellschaft zu beteiligen. Dabei ist sowohl die gesellschaftliche Entwicklung in ihrer geschichtlichen Kontinuität zu sehen, d. h. spezifische Ausprägungen in ihrem historischen Kontext zu verstehen, als auch die Weiterentwicklung vor dem Hintergrund auftretender Fragestellungen sowohl aus ethischen als auch aus technisch-naturwissenschaftlichen Feldern erörtern zu können³⁹.

Insgesamt kann in einem Zwischenfazit festgehalten werden, daß die klassischen Bildungsideale und die Vorstellungen der geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik in der Hauptsache ein Idealbild in das Blickfeld nahmen, das den gesellschaftlichen Fortschritt ausschließlich auf der Basis der Höherentwicklung des individuell sittlichen Denkens und Handelns vollzieht. Das Medium dieser Fortentwicklung stellte die Vermittlung von formalen Bildungsinhalten dar. Hierfür zu formulierende objektive Bildungsgehalte sollten zwar das Verhältnis zwischen Individuum und Industriegesellschaft widerspiegeln bzw. die Verflechtung des Menschen mit seinen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten berücksichtigen, dennoch herrschte in dieser Vorstellung ein weitgehender Mangel an der Vermittlung von handlungspraktischem Wissen und diesbezüglichen Fertig- und Fähigkeiten vor. Dies wird auch an der Kritik der klassischen Betriebspädagogik, wie sie ARNOLD und LIPSMEIER (1995, S. 17) formulieren, nachvollziehbar, die bemängeln, daß „alle „klassischen“ Berufsbildungstheorien die Kerschensteinersche „Pfortenthese“

³⁹ Bezüglich dieses Verständnisses von Bildung, daß auch als geisteswissenschaftliches Verständnis von Bildung bezeichnet werden kann, stimmen diese zusammenfassenden Ausführungen auch mit den Überlegungen von SPRANGER überein. Berufsbildung erhält in diesem Verständnis einen substantiellen Wert in der Menschenbildung, da die in dieser Tradition betrachteten Aspekte von hoher gesellschaftlicher Relevanz werden und die Grundlage bieten, weder Bildungsinhalte noch den Menschen zu funktionalisieren. Auf diese Weise kann ein Ansatz zur Verfügung gestellt werden, der dem humanistischen Bildungsideal eine gesellschaftlich relevante Anschlußfähigkeit verleiht.

lediglich modifizierten“ und gleichzeitig deren Schwächen reproduziert hätten. Das Defizit bestünde darin, daß die gesellschaftlichen, ökonomischen und letztlich auch die sozialen Probleme in der Gesellschaft nicht durch visionäre Konzepte beantwortet würden, sondern den alten Ordnungsmustern verhaftet geblieben seien. Darüber hinaus sei eine längst durch die Industrialisierung widerlegte handwerklich geprägte Arbeitswelt in diesen Konzepten fortgeschrieben worden. Eine weitere prägende weltanschauliche Konzeption dieser theoretischen Überlegungen bestünde darin, daß die Ansätze unbewußt den Maßstäben des damaligen Allgemeinbildungsideals verpflichtet geblieben seien, diese demnach auch nicht infrage gestellt hätten. Daher scheint auch darin ein reduktionistisches Modell der Relevanz lebensweltlicher Konstellationen vorzuliegen.

Darüber hinaus kann eine stark einseitige Sicht auf die Bildungsgehalte identifiziert werden, da diese aus der Perspektive der Realisierung in der schulischen Bildung abgeleitet waren. Diese Sicht läßt die Anforderungen von Unternehmen und Organisationen vermissen, d. h. es wird ein relevanter Teil des gesellschaftlichen Kontextes für bildungstheoretische Betrachtungen übersehen. Die Begründung kann mit dem Ausgangspunkt der kulturpädagogischen Ansätze angegeben werden, da die vorhandenen Kulturgüter, tradiert aus dem historischen Verlauf, zwischen den gesellschaftlichen Gruppen ausgehandelt wurden, letztlich als Bildungsgüter legitimiert und in einen festgeschriebenen Bildungskanon Eingang fanden (vgl. WENIGER 1965). Ein solches Vorgehen kann nicht über die eingeschränkte Anschlußfähigkeit dieser Bildungsinhalte für die moderne Industriegesellschaft hinwegtäuschen.

Das hier bisher ausgeführte theoretische Verhältnis zwischen einer formalen und einer materialen Bildung, das sich im Kern in den sechziger Jahren tendenziell verstärkt zu mehr Zweckrationalität und damit auf den Nützlichkeitsaspekt hin orientierten Inhalten verlagerte, veranlasste KLAFFKI dazu, den Vorschlag der „kategorialen Bildung“ zu unterbreiten. Das Ziel bestand darin, vermittels zu formulierender kategorialer Bildungsinhalte, die Aufteilung in formale und materiale Bildung aufzulösen. Der Ausgangspunkt dazu bestand in der oben angesprochenen Tendenz der bildungstheoretischen Gewichtung der Nützlichkeit von Bildungsinhalten, dem die insbesondere in der Kulturpädagogik teilweise bestätigte Zweckfreiheit der Bildungsinhalte nichts entgegenzusetzen hatte⁴⁰. Zu diesem *Integrationsversuch* im bildungstheoretischen Denken werden im folgenden die Kernaspekte des Konzepts der »Kategorialen Bildung« eingeführt.

Das Konzept der »Kategorialen Bildung« nach KLAFFKI

Der Ansatz, daß Bildung, vermittelt im Medium von kulturelevantem Wissen und mittels der Auseinandersetzung mit den geschichtlich-kulturellen Kontexten des Individuums mit sich selbst und der Lebenswelt, hatte die praktizierte Differenzierung in materiale und formale Bildungsinhalte nicht beseitigen können. Die dennoch vorhandene Orientierung an

⁴⁰ Vorstellungen darüber, wie in der Schule eine Hinführung zu einer modernen Industriegesellschaft vollzogen werden könnte, formulierte KLAFFKI (1968, S. 13) wie folgt: „Moderne Berufs- und Arbeitswelt, Wirtschaftswirklichkeit, gesellschaftliches Gefüge und politische Realität - wer sich und seine Welt heute verstehen, sich in ihr angemessen verhalten, die in ihr gegebenen Chancen und Veränderungsmöglichkeiten wahrnehmen und für diese Wirklichkeit in irgendeinem Maße Mitverantwortung übernehmen will, der muß Einblick in diesen komplexen Zusammenhang gewinnen“.

den individuellen Fähigkeiten i.S. subjektgebundener Kräfte, entsprachen augenscheinlich nicht den Vorstellungen über eine notwendige Anschlußfähigkeit eines Bildungsbegriffs, wie ihn KLAFKI in seiner Bildungsauffassung in den sechziger Jahren vertrat. Sein Entwurf der »Kategorialen Bildung« war daraufhin ausgerichtet, die inneren und äußeren Aspekte, d. h. das allgemeine und die spezielle Berufsbildung bildungstheoretisch ineinanderzufügen. Das Hauptargument für diese theoretische Orientierung bestand darin, daß die klassischen Bildungstheorien den Zusammenhang zwischen der Bildung des Individuums und der bestehenden Gesellschaftsstruktur eine zu geringe Beachtung schenkten und damit die politische Dimension ihrer eigenen Vorstellungen der „Menschenbildung“ nur unzulänglich reflektierte (KLAFKI 1994, S. 48).

Aus dem angestrebten Ziel einer solchen Verknüpfung ergeben sich zunächst zwei Fragen: Erstens, was verstand KLAFKI als »Kategoriale Bildung«? Zweitens, aufgrund welcher Annahmen läßt sich diese Verzahnung des materialen und formalen Anspruchs theoretisch figurieren?

„Bildung ist *kategoriale* Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit „kategorial“ erschlossen hat und daß eben damit er selbst - dank der selbstvollzogenen „kategorialen“ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse - für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (KLAFKI 1976, S. 80). Die Annahme besteht infolgedessen darin, daß ausgehend von den gewonnenen Einsichten, Erfahrungen und Erlebnissen die Welt vom Individuum *enträtselt* und auf der Grundlage der dabei gewonnenen Vertrautheit, die eigene Weltsicht kultiviert wird. Insofern ist dann von einer ganzheitlichen und prozeßhaften Charakteristik eines solchen Bildungsbegriffs auszugehen. Dabei zeigt sich die Ganzheitlichkeit i.S. der Integration aller lebensweltbezogenen Lerninhalte, Kontextbedingungen, Anforderungen und sozialen Situationen, die eine sich entwickelnde Weltsicht prägen. Der Prozeßcharakter kann dementsprechend darin gesehen werden, daß die gewonnenen Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse die Grundlage für die Erschließung der Welt immer wieder auf neue Situationen und Anforderungen angewendet werden sowie die Erfahrungen zeitversetzt auf die Erschließung der Welt und auf den Zugang zu ihr wiederum auf das Denken und Handeln des Menschen wirken. In dieser Einschätzung kann der Prozeßcharakter in KLAFKIS „Doppelsinn“ der »Kategorialen Bildung« in den Begriff *Evolution* der menschlichen Fähigkeiten, des Ethos und des Wissens übersetzt werden, die nach einer evolutionären Entfaltung in das individuelle Denken und Handeln Eingang finden.

Stellt Bildung einen evolutionären Vorgang dar, ist die These zulässig, daß die wesentlichen Stadien innerhalb dieses Entwicklungsgeschehens in einen *Dreischritt* integrierbar sind. In Anknüpfung an die objektiven Bildungsinhalte werden darin dem Menschen aufgrund von Erfahrungen und Erlebnissen die Kultivierung des eigenen Ethos und Wissens ermöglicht. Diese Befähigung wird entlang von gedanklichen Variationen individuell entwickelt und gestattet eine partizipative Kontextgestaltung. Im dritten Schritt kann das Individuum sich durch die *Aneignung* der Kontextveränderungen weiterentwickeln.

So verstanden, kann Bildung nach KLAFKI (1963, S. 43) sowohl als Entwicklungsvorgang und gleichzeitig als ein Ereignis interpretiert werden. Denn „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir - im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen - unmittelbar Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen)

Momenten innewerden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit von Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im „funktionalen“ wie im „methodischen“ Sinne [Hervorhebung im Original; U.T.]“. Hierbei tritt sowohl das ganzheitliche als auch prozeßorientierte Denken in KLAFKIS bildungstheoretischer Konzeption in Erscheinung.

Zur weiteren Präzisierung der Ganzheitlichkeit und Prozeßhaftigkeit des Bildungsbegriffs kann Bildung als das „Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite“ (ebd., S. 43) beschrieben werden, die den Prozeß der Öffnung des Menschen dazu bewirken soll. Desweiteren kann auf eine Reihe von konzeptionell-theoretischen Thesen zurückgegriffen werden, die ebenso die Integration des formalen (subjektiv) und materialen (objektiv) Aspekts verdeutlichen, als auch den hier artikulierten Evolutionsgedanken rechtfertigen.

So versteht KLAFKI (1976, S. 81 ff.) die Orientierung von Bildung in der modernen Industriegesellschaft nicht mehr ausschließlich auf die Entwicklung individueller Potentiale begrenzt. Vielmehr muß Bildung verstärkt an der Schnittstelle der Verantwortung des Individuums gegenüber der Gemeinschaft anschließen. Dieses Gebot ergibt sich letztlich auch aus der politischen Präsenz des Individuums in einer Industriegesellschaft und der dort unerläßlichen *Mitgestaltungspflicht*. Ausgehend von dem Gedanken, daß der Mensch durch Bildung für den Umgang mit der Welt und mit sich selbst hingeführt und vorbereitet werden soll, ist die Fixierung auf die theoretische Differenzierung von allgemeiner Bildung und der speziellen Berufsbildung veraltet. KLAFKI (ebd.) verdeutlicht dies damit, daß Aufgabenstellungen in der Erwerbstätigkeit das Innere des Menschen prägen und umgekehrt, weshalb das von ihm dargelegte Bildungsideal in der Vereinigung der *Innerlichkeit* und der *Äußerlichkeit* besteht, daß die Unterscheidung in formale und materiale Bildungsinhalte ungerechtfertigt erscheinen läßt. Der Gegenstand eines Bildungsprozesses nimmt nach dem Konzept der »Kategorialen Bildung« immer bezug auf die Imperfektheit des Menschen an sich und der von ihm geschaffenen sachlichen und gesellschaftlichen Strukturen. Ziel muß es danach sein, für diese *Unvollkommenheit* das Bewußtsein zu wecken, da nur darauf aufbauend das Individuum Toleranz und Verständnis gegenüber sich selbst und der Gesellschaft üben und dadurch eine Zukunftsgestaltung, abhängig von diesem Bewußtsein, betrieben werden kann. Besonders bedeutsam wird dies im Hinblick auf soziale Unterschiede, die in einer Industriegesellschaft nicht an Bildungsunterschiede gekoppelt sein dürften, da dies dem gültigen Axiom der Emanzipation, Gleichberechtigung und der Pluralität widerspricht. Bildung soll ein Bewußtsein dafür wecken, Anforderungen und Problematiken auf der individuellen und kollektiven Ebene proaktiv, produktiv und vor allem konstruktiv zu bearbeiten. Dies wird jedoch erst bei der Anerkennung der Bildungsziele der Verantwortung und des Ethos möglich, da diese eindeutige Voraussetzungen für das menschliche Sein in der Gemeinschaft darstellen⁴¹ (vgl. PETERSEN 1997). Insgesamt wird dem praktischen Tun der Wert

⁴¹ Daher ist der oben angesprochene Evolutionsgedanke wiederum interessant, da Bildungsziele sich als agile und vor allem dynamische Abbilder individueller und kollektiver Kultur verstehen lassen, die aufgrund des kontextuellen Wandels angepaßt werden müssen.

eines wichtigen Daseinsbereichs des Menschen zugeordnet. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, daß der handelnde Umgang mit der Lebenswelt und mit sich selbst die wesentliche Dimension der Eigentätigkeit in der Bildung befördert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß der Gedanke des Erschlossenseins der Kontexte, der Kultur sowie des Erschlossenseins des Individuums, als Ausgangspunkt für die Bewältigung von individuellen und kollektiven Herausforderungen postuliert wird. Dieses wechselseitige Erschlossensein wird mit der Bildung des Menschen gleichgesetzt und ermöglicht daher das Ineinanderfügen von formalen und materialen Bildungsinhalten. Gleichzeitig interpretiert eine solche Herangehensweise die bisherigen Gegensätze als fortan sich ergänzende Aspekte, die einerseits eine qualifikatorische Entwicklung des Menschen gleichberechtigt neben die Kulturaspekte stellt, die überindividuellen Sinnentwürfe, aber auch Normen, Werthaltungen und letztlich alternative Deutungen der Welt bereitstellen. Sie bilden damit das Fundament für die Konfrontation mit der Welt und für das *Sichzurechtfinden* in den jeweiligen Kontexten.

Es ist für weitere Überlegungen zu einer integrativen Perspektive der Bildung davon auszugehen, daß insbesondere der bei KLAFKI formulierte prozessuale Charakter (i.S. des vorgeschlagenen Verständnisses der evolutionären Entfaltung des Menschen) aufgenommen werden sollte. Ferner verdeutlicht der Gedanke die Anforderungen an das Individuum, unaufhörlich die eigene Existenz, das eigene Denken und Handeln und seine *Bindung* an die Welt zu überprüfen. Dies stellt die fundamentale Basis für den Progreß der Menschen, ihrer umgebenden Kultur und der gesellschaftlichen Realität dar, die letztlich den leitbildorientierten Fortschritt in Richtung einer humanen und ethisch verantwortbaren Zukunft ermöglichen kann. Aus diesem Grund ist die bei KLAFKI (1963, 1976) formulierte Assoziation der beiden Aspekte der formalen und der materialen Bildung, die er dialektisch prozessiert, prinzipiell für ein integratives Bildungsverständnis anschlussfähig.

Aus diesem Denken kann begründet die These abgeleitet werden, daß die qualifikatorische, auch auf Nützlichkeitskriterien hin orientierte Fortentwicklung des Individuums im Interesse der Kultivierung und Erneuerung der Gesellschaft liegt. Insofern ist danach zu fragen, ob die Aneignung von Qualifikationen sowie der Erwerb verschiedener Kompetenzen für das Individuum einen bildenden Charakter annehmen können. Voraussetzung für eine solche Überlegung ist das gegenwärtig sich entwickelnde Verständnis einer erweiterten individuellen Handlungs- und Problemlösungskompetenz, die sich in einem qualitativ veränderten Verständnis von Qualifikation und Kompetenz in komplexen Lernprozessen herausbildet und so das heutige Bildungsverständnis entsprechend zu modifizieren vermag. Bildungsdenken wird damit zu einem Nachdenken über Optionen bei der Gestaltung menschlicher und gesellschaftlicher Zukunft und dient schließlich der Optimierung der Kompetenzen und der Gestaltungsfähigkeit beim *Mängelwesen* Mensch.

Der Deutsche Bildungsrat stellt dazu fest, daß „Lehren nicht länger von der Annahme ausgehen kann, die Vermittlung humaner Kompetenz und fachlicher Kompetenz erfolge in getrennten Lernprozessen. Es gibt keine abgrenzbaren Bereiche von Disziplinen, Fächern oder Sachverhalten, deren Inhalte des Lernens die allgemeine menschliche Bildung fördern, während andere Inhalte und insbesondere jeder unmittelbare Berufsbezug den Lernprozeß zur bloßen Ausbildung werden lassen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1978, zit. nach SCHNEIDER 1991b, S. 213). Diese Annahme beansprucht insbesondere für

selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse Gültigkeit, die ohne zweckorientierte Bildungsinhalte genauso undenkbar wäre, wie ohne die Bildungsziele der Mündigkeit oder der Emanzipation. Insgesamt besteht eine mögliche Auflösung der andauernden Kontroverse in der *sowohl-als-auch* Perspektive, wie sie ARNOLD (1995a) in seiner konstruktivistisch orientierten Vorstellung der „bildenden Qualifizierung“ formuliert. Denn es zeigt sich, daß „weder die allgemeine, noch die berufliche Bildung ohne die Beachtung der beiden Ziele Mündigkeit und Brauchbarkeit auskommen und deshalb Bildung und Qualifizierung in ihren wechselseitigen Bezügen gleichermaßen zu betreiben haben“ (STRUNK 1996, S. 56). Die dynamischen Wandlungsprozesse in der Gesellschaft und in den Unternehmen bilden zwar nach wie vor gewissermaßen das konträre Verhältnis von Bildung und Qualifikation ab, lassen zugleich aber auch die Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung weniger wahrnehmbar erscheinen (vgl. ARNOLD 1995a).

3.3 Überlegungen zur Approximation der Gegenstände als Ausgangspunkt für ein integratives Bildungsverständnis

Bildung spiegelt, wie in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt, ein Ideal gesellschaftlicher Ziele und Vorstellungen wider, die in institutionalisierten Bemühungen um Lehren und Lernen integriert sind. Implizit ist in dieser Bedeutung von idealen Bildungsvorstellungen die Aufgabe begründet, bildungstheoretische Konzeptionen in modernen Industriegesellschaften zu diskutieren, um einerseits Veränderungen der betrieblichen Bildungsarbeit herzustellen und andererseits, deren Ziele an den Maßstäben eines modernen Lernverständnisses in Institutionen zu hinterfragen. Das heißt auch, das Bildungsverständnis sowie Leitbilder wie die des lebenslangen Lernens an auftretenden lebensweltlichen Kontexten zu spiegeln. Dieses Anliegen an bildungstheoretische Überlegungen ist hier von besonderer Bedeutung, da: „Im kompetenten beruflichen Handeln schwingt ein innovatives Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft mit. Wer in der Berufsausbildung gelernt hat, selbständig zu handeln und umfassend zu denken, wird dies in alle Bereiche des Betriebes und der Gesellschaft hineinragen. Damit ist der „Beruf“ heute das fachliche und soziale Medium zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (SCHNEIDER 1991a, S. 68). In dieser Sichtweise sind dann übereinstimmende Ziele zwischen betrieblichen Zwecken und pädagogischen Ansprüchen anzunehmen. Vor allem dann, wenn damit eine *Umdeutung* des betrieblichen Bildungsverständnisses einhergeht, das eine verstärkte Berücksichtigung außerbetrieblicher Bezugspunkte gestatten kann und diese wiederum in die Qualifikations- und Kompetenzprofile integriert. Die Bedingungen der Erwerbsarbeit in der modernen Industriegesellschaft ergeben weitere Hinweise für eine schlüssige Annäherung von Bildung und Qualifikation. „Der arbeitende Mensch ist nicht nur Funktionsträger, sondern zugleich - bewußt oder unbewußt - Sinnproduzent. Wir müssen uns also mit der Aufgabe auseinandersetzen, den lebensnotwendigen technisch wissenschaftlichen Fortschritt dadurch zu stabilisieren, daß wir ihm ein Fundament durch die Herausbildung sinnvoller Lebensformen auch in den Wirtschaftsorganisationen schaffen. An der Lösung dieses Problems wird sich nicht allein die Glaubwürdigkeit, sondern auch die Überlebensfähigkeit unseres Gesellschaftssystems erweisen“ (FÜRSTENBERG 1991, S. 245). Und es sollte hier noch ein dritter Aspekt genannt werden, der im Anschluß an das systemische Verständnis von Betrieben, Bildung als einen zugehörigen Aspekt des internen Wandels versteht. In der letzten Konsequenz bedeutet dies nicht nur eine zunehmende Annäherung der Methoden in der Aus- und Weiterbildung, sondern auch eine Revision der

Bildungsziele, die der systemischen Sichtweise auf Institutionen Rechnung trägt und somit die Kultivierung menschlicher Fähigkeiten voranbringt (ARNOLD 1995, 1995a).

Geht man von einem Bildungsverständnis aus, das sowohl an gesellschaftliche Erfordernisse anknüpft als auch den *Rahmen* für betriebliche Bildungsziele konturiert, dann sollten nach dem Verständnis des Verfassers, die folgenden vier Ausgangspunkte für die Annäherung von Bildung und Qualifikation betrachtet werden:

- die Bedeutung des Berufs und des Berufssystems
- die Bedeutung von sozialisationstheoretischen Annahmen
- der Aspekt des ökonomischen und gesellschaftlichen Wandels
- das *Konstrukt* der individuellen und kollektiven Bildungsziele

Entlang dieser vier Aspekte können schlüssige Argumente entwickelt werden, die aufgrund der Komplexität der lebensweltlichen Anforderungen an den Menschen, eine Annäherung der beiden Gegenstände plausibel machen.

Der Ausgangspunkt des Berufs respektive des Berufssystems

Zunächst ist ein Blick auf das Berufssystem und den Beruf nützlich, um ein integriertes Bildungsverständnis begründen zu können, wenngleich das Berufssystem selbst, als der Bezugsrahmen festgeschriebener Qualifizierungsziele und Kompetenzausstattungen kritisiert wird. So stellt LISOP (1995, S. 29) fest: „Beruflichkeit ist die Maske, in die Qualifizierung schlüpft, um sich als Bildung darzustellen und die Bildung wählt, um Warencharakter und damit Verkäuflichkeit zu erhalten. Nichts ist daran illegitim in einer Gesellschaft, die sich über den Warenmarkt reguliert. Alles ist daran illegitim, wenn man die volle Entfaltung des menschlichen Vermögens als die neue historische Realität begreift, als neue Stufe der Vergesellschaftung, auf welche die Moderne sich seit Anbeginn hinbewegt“. Diese Kritik wird damit begründet, daß sowohl auf den innerbetrieblichen als auch außerbetrieblichen Arbeitsmärkten nicht zuerst der Beruf nachgefragt würde, hingegen der „Gebildete“ (ebd., S. 37) von außerordentlichem Interesse sei. Diese Sichtweise ist hier insofern von Bedeutung, da darin die Begrenzungen zwischen Bildung und Qualifikation verwischen. Der impliziten Kritik am Berufssystem als eine Begrenzung für die Ausweitung von Bildungszielen müßte man sich anschließen, stellte man die Frage nach dem Wert des heutigen Berufssystems als Strukturierung der für den Arbeitsmarkt notwendigen Qualifikationsprofile. Außer acht muß sie hier insofern gelassen werden, wenn im folgenden der Beruf resp. das Berufssystem als momentan (noch) gültige Strukturierungsfunktion für die Qualifikations- und Kompetenzausstattungen anzuerkennen ist. Im folgenden wird davon ausgegangen, daß sich der Wandel in den Berufsbildern zwangsläufig auf die in der betrieblichen Bildungsarbeit verfolgten Ziele auswirkt, somit die mutmaßlichen Begrenzungen in der Anpassung von berufsbezogenen Qualifikations- und Kompetenzprofilen sukzessive aufgelöst werden können.

Mit dem Blick darauf, daß die Befürworter der sogenannten zweckfreien Bildung vehement die humanistischen Bildungsideale verteidigen (z. B. KADE 1983; MEUELER 1993), fällt zunächst auf, daß aus der heutigen Perspektive besehen, die „proportionierlichste Bildung aller Kräfte“ die HUMBOLDT als Bildungsziel definierte, m. E. insbesondere

auch im Beruf zu verorten wäre. Dies liegt nahe, macht man sich die Sichtweise von LISOP (1995) zu eigen, die das *Gebildetsein* eines Menschen über inhaltliche Orientierungen und Befähigungen beschreibt, die heute für die Erwerbstätigkeit von Bedeutung sind. Diese haben „fachspezifische, soziale und personale Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten so erworben, erprobt und reflektiert (...), daß ihnen das je Allgemeine wie das Besondere ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bewußt und gezielt zur Verfügung steht und daß sie in der Lage sind, durch Transformation des einen in das andere Problemlösungen zu bewältigen und hierzu evtl. auch gezielt neues Wissen zu adaptieren“ (LISOP 1995, S. 37).

Diese Beschreibung von Befähigungen, die nach LISOP nicht mit dem Berufsbegriff zu erfassen seien, werden im folgenden dennoch in den Ausgangspunkt des Berufs und des Berufssystems integriert, da für die zukünftige Berufsbildung davon ausgegangen werden kann, daß diese sich eben nicht auf die Vermittlung eines fixierten Kanons beruflicher Kenntnisse beschränkt, sondern auch die Entwicklung einer selbständigen und verantwortlichen Persönlichkeit umfaßt. In dieser Perspektive kann die These der Annäherung von Bildung und Qualifikation gestützt werden.

Der Begriff Berufssystem geht implizit von unterschiedlichen Berufen aus, die zugleich ein Abbild gesellschaftlicher Arbeitsteilung geben und damit auch auf die soziale Differenzierung in einer Industriegesellschaft hinweisen. Der Beruf läßt darüber hinaus eine Verortung im Schichtungsgefüge der Gesellschaft zu und entscheidet damit über die persönlichen Chancen und Risiken im Berufsverlauf⁴². Die Individualität der Persönlichkeit wird dabei zwar in hohem Maße von der qualifikatorischen Spezialisierung abhängig, während die Attraktivität dieses Spezialisierungsgrads jedoch über die hohe Sachkompetenz und damit an Einfluß- und Gestaltungsmöglichkeiten, die sinnstiftend und identitätsbildend sind, erklärt werden kann. Im sich ausweitenden Expertentum tritt die Spezialisierung in den individuellen Qualifikationen und Kompetenzen als klarer Ausdruck der Arbeitsteilung hervor. Durch die eigene Spezialisierung paßt sich das Individuum jedoch im Rahmen von Ausbildungsprozessen an die jeweils arbeitsmarktgängigen Qualifikationsschemata an, und verfestigt damit gleichzeitig das System sozialer Positionen und stützt die positionsgebundene Austauschbarkeit der Teilnehmer am Erwerbssystem (BECK / BRATER / DAHEIM 1980, S. 36f). Der Beruf bezeichnet in diesem Verständnis eine die Existenzgrundlage sichernde und damit auf Gelderwerb bezogene Tätigkeit, zu deren Erfüllung Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten in einer charakteristischen Verknüpfung notwendig sind (DAHEIM 1967). Der Berufsbegriff bezeichnet auch die *Gestalt* dessen, wie inhaltliche, fertig- und fähigkeitsbezogene Qualifikationen als *Gut* auf dem Arbeitsmarkt angeboten wird (BECK / BRATER / DAHEIM 1980) und ist somit ein theoretisches Konstrukt.

Die berufliche Organisation des Arbeitsvermögens verfügt dabei über zwei wichtige wie auch kontrastierende Aspekte. Zum einen, wird die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes

⁴² Chancen und Risiken sind i.d.R. mit Indikatoren wie Bildung, Einkommen, Dequalifizierung oder Berufs- und Statuswechsel zu beschreiben. Innerhalb des gesamten Berufssystems werden unter dem Berufsbegriff spezifische Tätigkeitsmerkmale und die Zuschreibung sozialen Verhaltens subsummiert. Innerhalb dieses Systems finden sich Träger von Qualifikationen, die als Anbieter spezifischer Fertig- und Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt auftreten. Dabei spielen nicht unbedingt die individuellen Stärken und Neigungen eine Rolle, sondern es läßt sich durchgehend eine institutionell festgeschriebene und standardisierte Vorgabenstruktur feststellen, die unabhängig von einer Person die Zusammensetzungen und Abgrenzungen der zugänglichen Qualifikationsprofile enthält (vgl. BRATER / BECK 1983; TULLY 1994).

unterstützt. Es dient damit als ein Orientierungsschema für Arbeitskräfte und stellt gleichzeitig ein Mittel zur Sicherung von individuellen Interessen und der Organisation des betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes dar. Zum anderen, ist die Gestaltung der beruflichen Organisation nicht in unerheblichem Maße an der Bedeutung des *Warencharakters* und der den Konkurrenzprinzipien unterworfenen Aus- und Weiterbildungsinhalten als utilitäre Verkürzung jeder Form der beruflichen Bildung enthalten. Fähigkeiten, Denken und Handeln wie auch die Orientierungen der Arbeitskräfte an den Mustern beruflicher Qualifikationsprofile werden in ein Entwicklungsprinzip gefaßt, daß in vielfachen Widersprüchen zu anderen vorstellbaren Entwicklungspfaden der individuellen Bildung geraten kann (vgl. ebd.).

Dieses hier immanente bildungspolitische Problem muß offenbar zugunsten der Aufrechterhaltung und Koordination des Bildungs- und Beschäftigungssystems akzeptiert werden. Dies tangiert m. E. jedoch nicht die hier angenommene gedankliche Grundfigur, daß die Herausforderung durch den gesellschaftlichen, technischen, ökonomischen und organisationalen Wandel nur mit einem angepaßten Bildungsbegriff und entsprechenden Bildungszielen in der Berufsbildung beantwortet werden kann, in dem dann die Annäherung zwischen Bildung und Qualifikation gegenständlich ist. „Es geht nicht um die falsche Alternative Bildung oder Qualifikation, sondern um eine Bildung, die auch qualifiziert für Berufsarbeit und deren Gestaltung darüber hinaus, vielleicht sogar in erster Linie für das Leben und die Gestaltung der Lebensbedingungen und die deshalb auch in Spannung steht zu den Sozialisationsbedingungen“ (ROLFF 1987, S. 205).

Für die Betrachtung der Ausgangspunkte einer Annäherung von Bildung und Qualifikation ist in diesem Zusammenhang wichtig, daß zwar innerhalb des Berufssystems die einzelnen Muster der Zusammensetzung und Abgrenzung spezialisierter Arbeitsfähigkeit institutionalisiert sind und den formalen Ausbildungen zugrundegelegt werden. Jedoch bezieht sich die entsprechende Zusammensetzung und Abgrenzung der Berufe dabei zu einem geringeren Teil auf die Sacherfordernisse in den jeweiligen Arbeitsgebieten selbst. Die im Rahmen einer Berufsausbildung erworbene und im Berufsleben gefestigte Fähigkeit, sein Wissen und seine Befähigungen in andere und ähnliche Situationen zu transferieren, sprechen für ein solches Qualifizierungssystem, das darüber hinaus den Unternehmen Freiräume in der Ausgestaltung der beruflichen Ausbildung einräumt (vgl. ARNOLD / MÜNCH 1995, S. 66f.).

Die Vermutung, die Zusammensetzung der Berufe resultiere aus sachlich-technischen Erfordernissen, wird häufig auf den Zusammenhang von technischer Entwicklung sowie organisationaler Veränderung und damit auf die notwendigen berufsinhaltlichen Veränderungen zurückgeführt. Diese Auffassung greift in ihrem Erklärungswert jedoch zu kurz. Von Bedeutung dabei ist nämlich auch, daß die unter einem Berufsbild vereinten Qualifikationen und Kompetenzen aufgrund von sozialen Festlegungen getroffen wurden und dabei sowohl die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Qualifikationsprofilen als auch die Sicherung des Nachwuchses mittels verfügbarer Ausbildungsordnungen gesichert werden kann⁴³ (vgl. BRATER / BECK 1983). Daß heißt, daß diese in der Gesellschaft getroffenen

⁴³ Somit sind die Merkmale der inhaltlichen Ausprägungen neben einer optimalen Marktgängigkeit die möglichst variable Nutzbarkeit bzw. Disponibilität der Arbeitskraft, Verwendbarkeit für möglichst heterogene Aufgabenstellungen. Damit kommt es nach der Vorstellung von BRATER und BECK (1983, S. 213) für den jeweiligen Inhaber spezifischer Qualifikationen darauf an, das individuelle

Festlegungen für Anpassungen offen sind und bei der Umgestaltung von Ausbildungsordnungen an Ziele wie soziale und kommunikative Kompetenzen gekoppelt werden können, wie dies beispielsweise in der Neuordnung der Metallberufe in den achtziger Jahren deutlich wurde.

Implizit liegt im Berufssystem die Chance begründet, bei der Gestaltung von Qualifikations- und Kompetenzprofilen bei etablierten und bei neu entstehenden Ausbildungsgängen, die objektiven Schwierigkeiten und Beschränkungen für das Individuum zu berücksichtigen. Das heißt, die Anforderungen an das Wissen, Können und letztlich die Bildung, an das Ziel der Selbststeuerung und Selbstorganisation anzupassen. Denn mit der technischen und ökonomischen Entwicklung verändern sich nicht nur die Anforderungen an die Arbeitskräfte, sondern auch ihre Funktionen im betrieblichen Gesamtzusammenhang. Aufgrund der durch den Beruf erworbenen Qualifikationen, die sich nicht ausschließlich auf den Einsatz in eng umrissenen beruflichen Handlungssituationen begrenzen lassen, schließen diese Flexibilität im Denken und Handeln ein, die gerade über die Herausbildung der Identität als berufliches Bildungsziel vollzogen werden kann. Diese berufliche Identität schließt sowohl die Reflexionsfähigkeit als auch die Befähigung zur Autonomie ein. Ein solches Anliegen von Bildung wird dann insbesondere im selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit leichter erreichbar. Insofern ist die Berufsbildung, bei allen utilitären Verkürzungen in dezentralen Bildungskonzepten an einer Persönlichkeitsentwicklung i.S. der Menschenbildung orientiert, die weniger fremdbestimmt und fremdorganisiert erfolgt und damit auf die Ausgestaltung der Berufsbildung und den Zuschnitt von Berufsbildern zurückwirkt.

Die Integration von Bildung und Qualifikation unter dem Ziel der Herstellung von Identität im Beruf, schließt Partizipation an der Gestaltung der Gesellschaft durch Arbeit, Wissen und Fertigkeiten im kontinuierlichen Wandel der Gesellschaft wie auch der ökonomischen Bedingungen ein. Dazu stellt LENZ (1982, S.84) fest: „Es ist wichtig, Qualifikation nicht nur auf die jeweilige ausgeübte Tätigkeit, sondern auch auf die damit verbundenen Werthaltungen des Subjekts, also auf die sozialisatorischen Bedingungen, zu beziehen. Sonst entsteht leicht der Eindruck Ausbildung und Tätigkeit des Arbeitnehmers lassen seine Persönlichkeitsstruktur unbeeinflusst“. Bildung als Fundament der Reflexion von Anforderungen und Problemen sowie den eigentätigen, autonomen Umgang damit, basiert auch auf den berufsbildspezifischen Befähigungen. Die Stärkung der Identität, insbesondere in modernen Organisationen kann sich in der Ausübung eines Berufs über die spezifisch identitätsstiftende Wirkung hinausgehend, in der Eigentätigkeit sowohl der fachlichen als auch der fachübergreifenden Bildungsarbeit und der Partizipation in der Organisationsgestaltung entwickeln. Denn es scheint keine Fehleinschätzung zu sein, daß die bildende Wirkung durch fremdgesteuerte und durch Kopplung an Lehrpersonen charakterisierte Beschäftigung mit zweckfreien Bildungsinhalten eine geringere Engführung bei der Herausbildung von Autonomie, Kritikfähigkeit etc. beitragen, als kommunikative und kooperative betriebliche Lernprozesse. Insofern kann innerhalb des Berufs auch durchaus von „Gebildeten“ im Sinne LISOPS gesprochen werden. Verdeutlicht werden kann dies an den Bildungszielen, die in der Berufsbildung im allgemeinen angestrebt werden:

Qualifikationsangebot wenn möglich durch Unersetz- und Unverzichtbarkeit gegenüber der Konkurrenz anderer Arbeitskräfte zum eigenen Vorteil zu nutzen.

- Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln
- Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln
- Sicherstellung der aktuellen und zukünftigen Berufsfähigkeit herstellen
- verantwortliches und solidarisches Handeln im beruflichen und privaten wie auch im öffentlichen Bereich vermitteln
- Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung und zur Moralentwicklung

Begreift man Bildung im Rahmen der Berufsausbildung nicht nur im Hinblick auf speziell intellektuelle oder sensumotorische Befähigungen, sondern auch von allgemeinen sozialen Orientierungen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, stellt insbesondere der Ansatz der Sozialisationstheorie einen wichtigen Ausgangspunkt für die Annäherung der Bildung und Qualifikation bereit. Versteht man Sozialisation als einen Vorgang, der durch die Konfrontation und Interaktion mit der sozial gestalteten Umwelt, die Persönlichkeitsstrukturen herausbilden hilft und stabilisiert (vgl. LEMPERT 1995; ARNOLD / MÜNCH 1995), wird die Bedeutung dieses Ausgangspunkts für die Annäherung von Bildung und Qualifikation plausibel.

Der Ausgangspunkt in sozialisationstheoretischen Annahmen

Der Sozialisationsbegriff kann nach einer Definition von GEULEN und HURRELMANN (1980, S. 51) bestimmt werden, die Sozialisation als „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ interpretieren. „Vorrangig thematisch ist dabei (...) wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (ebd.). Der Vorteil dieser Definition liegt zunächst in ihrer Offenheit gegenüber dem Gegenstandsbereich, der die Gesamtheit der Einflüsse aller Umweltbedingungen auf die Subjektentwicklung berücksichtigt.

Die hierbei entwickelte Vorstellung der *gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt* verweist auf die gesellschaftliche Durchdringung sämtlicher Umweltfaktoren und ist damit für die Betrachtung von Sozialisationsprozessen in der Erwerbsarbeit unbedingt geeignet. Es wird darüber hinaus auf das Verhältnis des Individuums zu den Bedingungen seiner umgebenden Kontexte Bezug genommen. Interpretiert als die aktiv gestaltende Rolle des Menschen in seinen Lernprozessen, gilt Sozialisation damit als ein Geschehen, das nicht einfach als Einverleibung und als Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen in die psychischen Strukturen verstanden wird, sondern als eine engagierte und aktive Aneignung von Umweltbedingungen. Im Prozeß der Subjektentwicklung finden Anpassungsprozesse i.S. der kognitiven Verknüpfung des Wissens über gesellschaftliche Strukturen und Institutionen (Makroebene) und deren Vorgaben mit den Prozessen wie Interaktion, Subjektentwicklung (Mikroebene) als Wahrnehmung und Verarbeitung statt (TILLMANN 1989, S. 18). Insgesamt geht es in individuellen Entwicklungsprozessen dann um die Aneignung von Wissen über die gesellschaftlichen Strukturen, die Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen und um die Generierung von Erfahrungen und Einstellungen mit dem Ziel der Konstituierung von Handlungsfähigkeit.

Die Sozialisationsforschung im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit untersucht, wie berufliches Lernen und der Erwerb beruflicher Erfahrungen sich auf die Persönlichkeit und auf die Handlungs- und Konfliktfähigkeit auswirken. Nach LEMPERT (1995, S. 343) ist von einer beruflichen Sozialisation vor allem dann zu sprechen, „wenn es sich, im Unterschied zur fachlichen Qualifizierung, um Lernen und Verlernen für und durch *unmittelbar soziale* Aspekte gesellschaftlich organisierter Ausbildung und Arbeit dreht, und wenn diese Prozesse nicht pädagogisch geplant und kontrolliert ablaufen, sondern eher *Begleiterscheinungen anderer Lern- oder Arbeitsprozesse* darstellen, die im Zentrum der Aufmerksamkeit der Beteiligten stehen [Hervorhebung im Original; U.T.]“.

Damit steht das Ziel des Erreichens von Handlungsfähigkeit im Vordergrund, die sich auch auf sozial erworbene Kompetenzen bezieht. Der Erwerb dieser Befähigungen vollzieht sich im Austausch mit der sozialen Umwelt über die Interaktion mit anderen Individuen, d. h. durch die tätige Auseinandersetzung mit dem dinglichen Umfeld. Diese Kontexte wie auch deren beeinflussende Wirkung werden in der Arbeitswelt auf die Begriffe der Arbeit und der Persönlichkeit übertragen. Der Erwerb von Handlungskompetenz vollzieht sich dabei in der Bezugnahme auf die Arbeitsbedingungen und die darin bestehenden Anforderungen, die als Bestandteile der dinglichen Umwelt gelten. Sie stellen damit *objektive* und *subjektive Auslöser* für Lernprozesse dar, die als Aufforderung zu interpretieren sind, sich mit den Bedingungen und Anforderungen im Arbeitsalltag auseinandersetzen und insbesondere lebensweltliche Bedingungen aktiv zu bearbeiten.

Im Anschluß an die Betrachtung allgemeiner Aussagen zu sozialisierenden Prozessen kann der Begriff der Sozialisation als begründete Wahrnehmung und Deutung, emotionale, kognitive und aktive Verarbeitung von Arbeitsbedingungen, Anforderungen sozialer und struktureller Art, Konflikten usw. auf betriebliche Anforderungen bezeichnet werden (LEMPERT 1995, S. 347) In diesem Zusammenhang sieht LEMPERT (ebd.) eine Beförderung von individuellen Fähigkeiten unter sozialisationsrelevanten Bedingungen durch:

- „die Offenlegung und offene Austragung von Konflikten vor allem die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern: die Individuen verwickeln sich in diesem Fall zunächst häufig erst selbst in Widersprüche und schärfen dann ihr Problem-bewußtsein durch deren Reflexion;
- zuverlässig vorgeschossene Wertschätzung besonders die Ausbildung von Strukturen emotionaler Verarbeitung: den Aufbau sowohl von Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein als auch von Selbst- und Fremdvertrauen und von Achtung vor anderen Personen;
- zwanglose Kommunikation vorrangig die Verfeinerung und Reorganisation sozialer Kognition: sie steigert die kommunikative Kompetenz im Sinne einer zunehmenden Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst an geltenden Gründen zu orientieren und andere durch Argumente zu überzeugen und
- partizipative Kooperation, adäquate Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung sowie angemessene Handlungsspielräume tragen zur Entfaltung von (relativ beständigen) Handlungsmustern bei: dabei wird unter anderem Partizipation trainiert, Rück-

sichtnahme auf Folgewirkungen eingeübt und ein realistisches Bewußtsein der eigenen Handlungschancen und -schränken ausgebildet“.

Sozialisationsprozesse, welche die genannten Aspekte befördern, beeinflussen nach verfügbaren Forschungsergebnissen die Entwicklung von mehreren Dimensionen der Persönlichkeit. Sie formen sowohl berufsspezifisches Wissen, Überzeugungen und Einstellungen, als auch grundlegende kognitive Befähigungen, wie die des intellektuell-regulatorischen Denkens und Handelns sowie soziale Kompetenzen, wie die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (HOFF et. al. 1991). Generell nehmen Arbeit und Beruf im menschlichen Dasein einen zentralen Stellenwert ein und prägen in der beruflichen Sozialisation seine Persönlichkeit.

Im Zusammenhang mit der beruflichen oder betrieblichen Sozialisation ist die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Bedeutung. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, für soziale Spannungen und Konflikte adäquate Lösungen anzubieten und diese in einer Weise zu kommunizieren, daß mit Zustimmung gerechnet werden kann und Kompromißlösungen kollektiv erarbeitet werden können. Ziel muß es sein, die soziale Verständigung über eine Kontroverse zu erreichen und die eigene Person bzw. Bedürfnisse zurücknehmen zu können (HOFF et. al. 1991; LEMPERT 1995). Faßt man die moralische Urteilsfähigkeit derart auf, charakterisiert diese eine Kompetenz, die in allen Lebensbereichen - sowohl betrieblich als auch außerbetrieblich - als Menschenbildung interpretiert werden kann. Hierbei wirken sich die in der Übersicht der durch die Sozialisation beförderten Aspekte einerseits, und die Überlegungen zur moralischen Urteilsfähigkeit andererseits, auch in der Herausbildung eines stabilen Selbstbewußtseins aus.

Der Ausgangspunkt des ökonomisch-gesellschaftlichen Wandels

Bildungsziele, die institutionell angestrebt und in anerkannten Zielformulierungen eingebettet werden, verfügen über mindestens zwei lebensweltliche Bezüge. Zum einen im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit d. h. Bildungsziele sind in erster Linie auf den qualifikatorischen Bezug (arbeitsweltlich-ökonomischer Aspekt) hin orientiert. Zum anderen, aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen, die sich in den Bildungszielen ausdrücken. Deren inhaltliche Ausrichtung ergibt sich sowohl aufgrund der Differenzierungen im Beschäftigungssystem, d. h. auf Chancen und Risiken des Arbeitsmarkts bezogen und gleichzeitig des gesellschaftlichen Orientierungsrahmens, der sich in bestehenden Normen und Wertvorstellungen (gesellschaftlich-kultureller Aspekt) ausdrückt.

Die Frage nach den zu verfolgenden Bildungszielen im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit im Arbeitszusammenhang, war in den engen Grenzen einer verstärkt arbeitsteiligen Produktionsstrategie offensichtlich. Diese bestanden in erster Linie in der Entwicklung von spezialisierten Qualifikationen, die auf arbeitsteilige Funktionen bezogen waren. Es kann angenommen werden, daß ein Bildungssystem, das auf ein anspruchsvolles Bildungsniveau zielt, unter den Bedingungen einer hohen Arbeitsteilung sinnwidrig wird. Eine Gesellschaft handelt aus der volkswirtschaftlichen Perspektive unökonomisch, wenn sie beträchtliche Investitionen in formale Bildung vornimmt und gleichzeitig die berufliche *Fachlichkeit*

sukzessive ausdifferenziert⁴⁴. Heute muß davon ausgegangen werden, daß es einen Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Bildungsniveau und den angewandten Produktionstechniken gibt, da diese an verfügbare Bildungsressourcen anknüpfen. Durch die Dezentralisierung wie auch die Rücknahme der Arbeitsteilung entstehen attraktivere Aufgaben und größere Handlungsspielräume für die Mitarbeiter. Darüber hinaus kann sowohl ökonomischer Erfolg als auch eine höhere Mitarbeitermotivation und –zufriedenheit zukünftig gesichert werden (vgl. SCHLAFFKE 1988). Eine Gesellschaft, die für diesen Wandel Qualifikationen bereitstellt, bietet somit die notwendigen Ressourcen auf, die beispielsweise in neue Technologien münden und Investitionen in Arbeitsplätze rechtfertigen können⁴⁵. Diese Perspektive greift jedoch für das Verständnis der *lebensweltlichen* Bezüge von Bildungszielen zu kurz und muß daher zunächst erweitert werden.

Auf der Makro-Ebene betrachtet, leben wir gegenwärtig in einer Zeit des gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Wandels, der sich im Vergleich zu den vergangenen Jahrzehnten als schneller, intensiver und vor allem weitreichender darstellt. SCHLAFFKE (1988, S. 190) stellt dazu fest: „Eine neue Ära, die Bestand hat, wird sich aber nur dann entwickeln, wenn mit verstärkten Bildungsanstrengungen, die allgemeine, beruflich-fachliche und überfachliche Qualifikation umfaßt, die unbedingt benötigten Grundlagen und Voraussetzungen geschaffen werden, um den Weg in eine Zukunft freier gestaltungsfähiger und eigenverantwortlicher Bürger zu ebnen“.

Für den Menschen als selbständiges, kontinuierlich lernendes und sich weiterentwickelndes *Wesen* verstärkt sich dadurch nicht nur die Notwendigkeit, durch permanente Anpassungsleistungen mit diesem Wandel schritt zu halten und sich selbst und die eigenen Handlungen zu reflektieren, sondern ebenso vorhandene Handlungsspielräume selbsttätig und kreativ für die eigene Weiterentwicklung und die Verbesserung der Gestaltungsfähigkeit zu nutzen. In der makroökonomischen Perspektive kommen bildungspolitischen Entscheidungen in einem rohstoffarmen und von Exporten abhängigen Land eine Gewährleistungsfunktion für neue wirtschaftliche Perspektiven zu. Eine *integrierte*

⁴⁴ Ein ähnliches Argument findet sich bereits bei DURKHEIM in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts. Er unterstellte eine weitgehende Irrationalität zwischen einer ausgedehnten gesellschaftlichen und betrieblichen Bildung im Zusammenhang mit auftretenden Dequalifizierungstendenzen in stark arbeitsteiligen Produktionsstrukturen: „Als Heilmittel hat man manchmal vorgeschlagen, den Arbeitern, neben ihren technischen und Spezialkenntnissen, auch eine allgemeine Bildung zu verschaffen. Aber selbst wenn man annimmt, daß man damit einige der üblen Wirkungen mildern könnte, die man der Arbeitsteilung zuschreibt, so ist das jedenfalls kein Mittel ihnen vorzubeugen. Die Arbeitsteilung wechselt nicht ihre Natur, weil man ihr eine Allgemeinbildung vorschaltet. Zweifellos wäre es gut, wenn der Arbeiter imstande wäre, sich für die Kunst, für die Literatur usw. zu interessieren; trotzdem bleibt das Übel, daß er den ganzen Tag wie eine Maschine behandelt wird. Wer sieht außerdem nicht, daß diese beiden Existenzen zu widersprüchlich sind, um sich versöhnen zu können und von ein und demselben Menschen gleichzeitig gelebt zu werden! Wenn man an weite Horizonte, Gesamtansichten, schöne Allgemeinheiten gewöhnt ist, dann läßt man sich nicht mehr ohne Ungeduld in die engen Grenzen einer Sonderaufgabe sperren. Ein derartiges Heilmittel würde die Spezialisierung nur dadurch unschädlich machen, daß es sie unerträglich und damit mehr oder weniger unmöglich macht“ (DURKHEIM [1930], zit. nach VON LÜDE 1996, S. 53).

⁴⁵ VON LÜDE (1996, S. 54) macht darauf aufmerksam, daß „für die Bundesrepublik Deutschland war es eine sinnvolle Strategie, seit den 50er Jahren nicht auf den dequalifizierenden Charakter der Automation zu „vertrauen“ und hierfür zwar kostengünstig, aber nur schlecht ausgebildete Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen, sondern auf den produktiven Charakter von Bildung zu setzen, ohne dabei den technischen Fortschritt zu behindern“.

Bildungstätigkeit ist hier deshalb von hoher Bedeutung, da sich Bildungsdefizite zu einer folgenreichen Behinderung volkswirtschaftlichen Wachstums entwickeln können.

Hier sollen einige Rahmenfaktoren gesellschaftlich-ökonomischer Entwicklungen genannt werden, die für die Formulierung von Bildungszielen im Rahmen der Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsprozesse, sowie auch hinsichtlich der betrieblichen Demokratisierung von Bedeutung sind:

- Hervorgerufen durch die ökonomische Praxis verlangt das Beschäftigungssystem von dem einzelnen Arbeitnehmer höhere Qualifikationen. Die strukturellen Arbeitsmarkt-probleme führen zu einem sich verschärfenden Wettbewerb um die knapper werden-den Arbeitsplätze.
- Die Globalisierung der Wirtschaft leistet einem Effizienzwettbewerb Vorschub, der den Rationalisierungsdruck weiter erhöht und so zu einer zusätzlichen Verknappung verfügbarer Arbeitsplätze führt. Ferner werden in den Betrieben dadurch der Einsatz und die Entwicklung technologischer und organisationaler Innovationen forciert.
- Gesellschaftlicher Wandel und technologische Prozesse werden bei abnehmender Transparenz immer komplexer und können nur durch den Erwerb von zusätzlichem Wissen verstanden und systematisch beeinflußt werden. Das quantitative Wachstum dieses Wissens wird nicht nur für die Absicherung der beruflichen Existenz relevant, sondern trägt auch wesentlich zur Verbesserung der individuellen Lebensqualität bei.
- Der gesellschaftliche Wertewandel entwickelt sich in den Industriegesellschaften vor dem Hintergrund gesicherter Grundbedürfnisse auf den verstärkten Wunsch nach sozialer Anerkennung, Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung. Da die Erwerbsarbeit nicht nur der materiellen Existenzsicherung dient, sondern im Wertegefüge bei einem Großteil der Menschen den Ursprung für soziale Anerkennung darstellt, sind die individuellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilhabe am Erwerbsleben von besonderem Interesse. Die zunehmende Ausdifferenzierung von Lebensweisen und Einstellungen orientieren sich zunehmend an sinnstiftenden Arbeitsinhalten als ausschließlich am materiellen Erfolg.
- Der Zustand der Umwelt, die Beteiligung des Individuums an Entscheidungen im politischen System, bei der Beilegung gesellschaftlicher und politischer Konflikte, des technologischen Fortschritts werden nicht nur adäquate bildungspolitische Entscheidungen notwendig, sondern auch ein produktiver Streit über anzustrebende Bildungsziele in den gesellschaftlichen Institutionen.
- Durch derzeitige demographische Entwicklungen nehmen die nachberuflichen Lebensphasen der Menschen von ihrem Umfang her zu, die bezüglich einer eigentätigen Lebensgestaltung bereits während des Erwerbslebens vorbereitet werden können.

Nach den bisher dargelegten Argumenten läßt sich die Definition von Bildungsinhalten auf der Grundlage einer Trennung von Bildung und Qualifikation in ihrer vermeintlichen Eindeutigkeit nicht aufrechterhalten. Insbesondere die behutsame Erweiterung fachlicher Bildungsziele im Berufssystem muß schon aus Gründen der Strukturierungsfunktion für

den Arbeitsmarkt, der Ausbildungsordnungen und der gesellschaftlichen Orientierungsfunktion in den Ausbildungszielen vollzogen werden. Denn Bildung und Qualifikation stehen in einem interdependenten Verhältnis, so daß Modifikationen in den Betrieben nicht ohne Auswirkungen auf die Bildungsinhalte bleiben können.

Die Funktion sozialisationsbedingter *Leistungen* für die Gesellschaft, belegen die Bedeutung der reflektierten und, an einer größtmöglichen Autonomie orientierten Aneignung der Welt, die Entwicklung der Akzeptanz gemeinsam geteilter Werte und Normen für die individuelle und kollektive Weiterentwicklung. Gemäß der dargelegten sozialisationstheoretischen Überlegungen ist deren Gültigkeit sowohl auf die betriebliche Bildungsarbeit als auch auf außerbetriebliche Bildungsbereiche anwendbar.

Insgesamt gewinnt vor dem Hintergrund der Komplexität des ökonomischen und gesellschaftlichen Wandels die Entfaltung breiter persönlicher Kompetenzen im Verhältnis zu charakteristischen arbeitsbezogenen Qualifikationen eine besondere Bedeutung. Mit dem zunehmenden Wandel in der Gesellschaft und der Arbeitswelt - also auch der Rahmenbedingungen für *lebensweltliche* Lernprozesse - werden individuelle Potentiale und Verhaltensdispositionen notwendig, die in der Konfrontation mit zunehmend divergierenden Anforderungen aktualisiert und mobilisiert werden können. Letztlich wird es darum gehen, die notwendige Stabilisierung der Identität und die Förderung individueller Fähigkeiten zur Krisenbewältigung zu befördern (DOHMEN 1996). Diese Fähigkeiten wären dann um die Aspekte der individuellen Reflexionsfähigkeit wie auch der Autonomie erweiterbar und lassen von daher keine Trennung von Bildung und Qualifikation zu.

Die bisher dargelegten Aspekte für eine Annäherung von Bildung und Qualifikation verweisen im Grunde auf eine Betrachtung der Bildungsinhalte, die sich aus gesellschaftlichen Tatsachen ergeben und als *Zielvorgaben* argumentiert werden können. Hier scheint jedoch noch der Aspekt von Bedeutung zu sein, wie sich geltende Bildungsziele in der modernen Industriegesellschaft wandeln und somit über eine relative Dynamik verfügen.

Ausgehend von der Annahme der Doppelgestaltigkeit von Bildungszielen, nämlich, daß Bildung den formalen und materialen Bildungsinhalten verpflichtet ist, wird im folgenden auf die Genese der Inhalte (gesellschaftlich-kontextuelle Entstehung) eingegangen. Stellt man sich Bildungsziele als Folge gesellschaftlicher und ökonomischer Praxis vor, die sowohl die Bildungsziele selbst beeinflussen, als auch diese wiederum die jeweilige gesellschaftliche Praxis variieren, ist in der systemischen Perspektive die Dissimilation von Bildung und Qualifikation nicht zeitgemäß.

Der Ausgangspunkt der Genese von Bildungszielen

Denkt man über das Verhältnis von Bildung und Qualifikation nach, tritt zwangsläufig eine Disparität in Erscheinung, die m. E. nur in einer systemischen Perspektive handhabbar ist. Denn, wie die Ausführungen der vorhergehenden Abschnitte erwarten lassen, müßte zwangsläufig eine Unterscheidung in Bildungsinhalte vorgenommen werden, deren Zielorientierung in einer Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) *sui generis* besteht und die angenommenen Bedarfe einer Gesellschaft (Qualifizierung für den gesellschaftlichen Fortschritt), die als Bildungsziele innerhalb eines Bildungskanons mit dem Ziel fixiert werden, den kollektiven Fortschritt in ökonomischer sowie in gesellschaftlicher Hinsicht zu

sichern (vgl. SIEBERT 1996). Eine solche Differenzierung wird auf der Basis systemtheoretischer Annahmen jedoch zu einem Konstrukt, daß in dieser Polarität nicht existiert. Denn sowohl individuelle als auch kollektive Bildungsbedarfe entstehen in sozialen Kontexten und sind somit durch die ökonomische, soziale sowie gesellschaftliche Realität begründbar.

Dieses *Ursache-Wirkungs-Prinzip* kann am Beispiel der betrieblichen Technisierung veranschaulicht werden. So sind betriebsinterne Entscheidungen über den Einsatz von Technik i.d.R. auch gesellschaftlich wirksam. Technologien stammen aus dem jeweiligen Industriesystem und verändern das System selbst und damit die konkreten gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen. Mehr noch, sie prägen durch die Entwicklung und die Anwendung gleichzeitig z. B. Sprache und Denkstrukturen und beeinflussen damit die Wahrnehmung sowie die individuelle Bewältigung der gesellschaftlichen Realität. Gerade die beruflichen Erfordernisse ergeben sich nicht ausschließlich aus den technischen Entwicklungen oder aufgrund ihres Einsatzes, sondern auch umgekehrt aus den verfügbaren Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. ALEMANN / SCHATZ 1986). Würde man der eindimensionalen Vorstellung der technisch wie auch betrieblich induzierten Bildungsziele folgen, wären die Ziele der Bildungsarbeit mühelos zu formulieren. Gleichwohl muß Bildung im Gegensatz dazu immer im Kontext gesellschaftlicher Prozesse gesehen werden, weshalb eine Kopplung der verfolgten Ziele an die momentanen Verhältnisse und an zukünftige soziale, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen erforderlich ist.

Die Verpflichtung der Bildung auf sowohl kontemporäre Gegebenheiten als auch künftige Bedingungen gesellschaftlicher Koexistenz, kann als *doppelter Zeithorizont* von Bildungsinhalten beschrieben werden. Inhaltlich konkretisiert sich die Bezugnahme auf aktuelle und künftige Bildungsanforderungen zum einen in der Aneignung von Kulturgütern im weitesten Sinne, die zur Ermöglichung individueller Integration notwendig sind. Zum anderen, muß Bildung mit dem Ziel wirksam werden, sowohl individuelle als auch kollektive Zukunftssicherung durch die Herausbildung von Autonomie und Partizipationsfähigkeit zu sichern. In der betrieblichen Bildungsarbeit tritt der oben thematisierte doppelte Zeithorizont ebenfalls in Erscheinung. Dieser ergibt sich aus den jeweils erforderlichen Qualifizierungsmaßnahmen, die den aktuellen betrieblichen Erfordernissen gerecht werden müssen. Diese für die Funktionsfähigkeit der Unternehmen notwendige Qualifizierung stellt gleichzeitig die Grundlage für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen dar und ist somit auch immer einer prospektiven Leistung betrieblicher Bildungsarbeit verpflichtet.

Nichtsdestoweniger ist ein vermuteter gesellschaftlicher Bildungsbedarf eine nicht meßbare Größe, die daher zu keinem Zeitpunkt als objektive Zielgröße in Erscheinung tritt. Die Lernprioritäten ergeben sich vielmehr aufgrund sozial konstruierter Strukturen, die von den jeweiligen Wirtschaftsbedingungen, dem Arbeitsmarkt oder auch der Technologien o. ä. zu einem bestimmten Zeitpunkt notwendige Modifikation nach sich ziehen. Dieser Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht, welche Qualifikationen und Kompetenzen in einer Gesellschaft durch die Bildungsinstitutionen vermittelt werden müssen, um die Menschen auf zukünftige Anforderungen vorzubereiten. Das heißt, der Wandel in den betrieblichen Organisations- und Arbeitsstrukturen entwickelt sich parallel zu gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, die sich als „Universalisierung der Lebenssphären“ (RÜTZEL 1996, S. 19) beschreiben lassen und

damit an verfolgte Bildungsziele rückgebunden sind. Geht man von einem tatsächlich vorhandenen Bildungsbedarf aus, treten immer Defizite im jeweiligen Bildungsniveau auf. Das heißt, es besteht ein *objektiver* Qualifikations- und Kompetenzmangel, der durch entsprechende Bildungsmaßnahmen bereinigt werden muß. Die Unterscheidung zwischen den Problemstellungen einer Gesellschaft und jenen eines Unternehmens verleiten dann schnell dazu, die notwendigen Anpassungen in den individuellen Kompetenzen für die Bewältigung einer Krise an die jeweils andere *Seite* zu adressieren. Zu dem hier thematisierten Zusammenhang zwischen dem Strukturwandel und dem daraus resultierenden Bildungsbedarf merkt SCHLAFFKE (1988, S. 185f.) an: „Die Folgen der Schlüsseltechniken unserer Zeit sind mit Bildung leichter zu bewältigen“. Beispielsweise die Mikroelektronik habe Wirtschaft und Gesellschaft verändert und würde zu weiteren Wandlungsschüben führen. Daher „kann kein Zweifel daran bestehen, daß technischer Fortschritt Unruhe erzeugt (...) sie [die technischen Neuerungen; U.T.] zerstören oft mühsam eingependelte Gleichgewichte“ (ebd.)

Im Fall der betrieblichen Bildungsarbeit kann davon ausgegangen werden, daß es bei der Formulierung von Bildungszielen nicht darum gehen kann, diese auf gesellschaftliche oder politische Problemlösungen zu orientieren. Auch nicht dazu, diese im betrieblichen Alltag zu erörtern, zu entwickeln oder vorzuschlagen. Weitaus bedeutender werden primär solche Bildungsziele, welche die Belegschaften zu einem lernenden Umgang mit Anforderungen befähigen, d. h. notwendige Denk- und Handlungsalternativen selbstständig zu entwickeln. Mit anderen Worten, ist hier zwischen der *Bearbeitung* innerbetrieblicher und außerbetrieblicher Anforderungen, Problemlösungen sowie der Wahrnehmung von Handlungsspielräumen ein Zusammenhang anzunehmen, der in beide Richtungen wirksam ist. Solche *Wirkungen* bestehen in einem möglichen und gleichfalls notwendigen Transfer erlernter Denk- und Handlungsalternativen auf die gesamte Lebenswelt, weshalb von einer partiellen Konvergenz solcher Fähigkeiten ausgegangen werden muß.

Schließlich kann dann vor dem Hintergrund der zunehmenden Individualisierung in der Gesellschaft, die Modifizierung von Bildungszielen und gegebenenfalls eine Ausweitung von Bildungszeiten, sei es durch allgemeinbildende Schulen oder im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit nicht nur dazu dienen, eine formale Anpassung von Ausbildungsabschlüssen vorzunehmen, sondern durchaus geeignet sein, insgesamt die Denkweisen, Lebensstile oder Lebensplanungen zu unterstützen und damit zu einem „Minimum an Selbstfindungs- und Reflexionsprozessen“ (BECK 1986, S. 129) beizutragen⁴⁶. Bezieht man diesen Gedanken auf betriebliche Bildungsinhalte, ergibt sich die Notwendigkeit der Befähigung zur Reflexion und Autonomie schon deshalb, da sich extrafunktionales und funktionales Wissen nicht präzise voneinander trennen lassen, sich darüber hinaus jedoch in der Praxis gegenseitig bedingen (vgl. HÖLTERHOFF / BECKER 1986; GEIBLER /

⁴⁶ Diese Notwendigkeit ergibt sich infolge der Auflösung traditioneller Orientierungen und der Denkweisen, welche die Hoffnung auf eine Entwicklung der individuellen Reflexionsfähigkeit oder auf die Herausbildung des Selbstbewußtseins über wenig abwechslungsreiche und inhaltlich reduzierte Anforderungen endgültig nicht bestätigt. Im Gegensatz dazu muß vielmehr davon ausgegangen werden, daß aufgrund verbesserter Bildungsvoraussetzungen es weitreichende Veränderungen auch in bezug auf die Einstellung zur Arbeit gekommen ist, da die Beschäftigten den berechtigten Anspruch erheben, gerade in der Arbeitsorganisation als mit Fertig- und Fähigkeiten ausgestattete Individuen akzeptiert zu werden. Gemäß dieses Selbstverständnisses können daher auch beim Individuum verankerte Bildungsziele vermutet werden, die sich sowohl an einem Interesse für einen Aufstieg, als auch insgesamt am Interesse mehr Bildung zu erlangen, ausgerichtet sind (vgl. BECK 1986).

ORTHEY 1998; RAUNER / HEIDEGGER 1989; SCHLAFFKE 1988). Daher kann die betriebliche Bildungsarbeit als ein tragender Bestandteil der Unternehmenskultur interpretiert werden, welcher die Zukunftsfähigkeit eines Unternehmens genau auf die Herausbildung dieser Kultur verpflichtet. Hierbei gelten sowohl die Anteile allgemeiner, fachlicher als auch überfachlicher Bildung „aus guten Gründen als geeignete und wichtige Instrumente, die Probleme und den einschneidenden strukturellen Wandel in unserer Industriegesellschaft bewältigen zu helfen“ (SCHLAFFKE 1988, S. 196). Dies schließt dann genau genommen ein, daß jede auf eine Erwerbstätigkeit gerichtete Bildung immer auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten kann, sowie andererseits, eine sogenannte allgemeine Bildung, d. h. nicht unmittelbar auf die Berufsausübung bezogene Bildung, das Bildungsniveau verbessert und damit der Erwerbstätigkeit zugute kommt (vgl. BECKER 1988; HÖLTERHOFF / BECKER 1986).

In den folgenden Abschnitten wird diese Verknüpfung aufgegriffen und die bildungstheoretischen Überlegungen so weit angestellt, daß sie anwendungsbezogen und damit empirisch anknüpfungsfähig werden. Insofern wird hier Bildung als ein Konstrukt interpretiert, welches Qualifikation und Kompetenz als konstituierende Elemente integriert. Damit wird gleichzeitig eine Abgrenzung von dem in den Betrieben anzutreffenden Bildungsverständnis vorgenommen, das Bildung i.S.v. Ausbildung mit einer formalen Qualifikation auffaßt, die inhaltlich mit einer weitgehenden Reduzierung der Ausbildung auf fachspezifische Fähigkeiten und Wissensinhalte praktiziert, was sich vielfach in unterschiedlichen Weiterbildungsmaßnahmen in den Unternehmen antreffen läßt (vgl. ALT et al. 1994; GRÜNEWALD / MORAAL 1996; STAUFFENBIEL / FERRING o.J.). Denn Bildung muß gegenüber Neuerungen in ihren Zielen stets aufgeschlossen sein, sie kritisch hinterfragen und gleichzeitig damit konstruktiv beeinflussen. Wenn im Rahmen bildungstheoretischer Überlegungen zukünftige Problemstellungen nur unzu-reichend integriert werden und somit an etablierten Bildungstraditionen mit dem Vertrauen auf ihre bisherige Leistungsfähigkeit beibehalten wird, dann ist der Vorwurf zulässig, daß die Gegenwart zum alleinigen Referenzmodell der Zukunft erhoben wird.

Das *Wesen* von Bildung als pädagogische Kategorie läßt sich nur von der Ganzheitlichkeit menschlichen Denkens und Handelns erfassen, und zwar sowohl unter den Bedingungen der Erwerbsarbeit als auch bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft. Gerade die auftretenden Veränderungen führen zu deutlichen Strukturbrüchen, bei deren Bewältigung das Lernen des Menschen immer mehr in den Vordergrund tritt (vgl. BAUER 1996; DOHMEN 1996; FREI et. al. 1993; PETERSEN 1997). Dies fordert umfassende individuelle Leistungsanstrengungen heraus und spricht insgesamt für ein integriertes Bildungsverständnis sowie gegen den Bezug auf formale Bildungstraditionen in der Auseinandersetzung mit den Gestaltungsoptionen von Gesellschaft und Wirtschaft. Daher muß nach Ansicht des Verfassers ein Bildungsbegriff in der Lage sein, beide Perspektiven - die der Bildung und der Qualifikation - zu integrieren. Dies gilt entsprechend für die Annahme der Doppelgestaltigkeit von Bildungszielen. Die vorgeschlagene Integrationsperspektive, die als Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Bildungsmöglichkeiten in den Konzepten der Lernenden Organisation dienen soll, ist jedoch aus zwei Gründen nicht unproblematisch. Zum einen liegt die Gefahr nahe, daß der Bildungsbegriff die Perspektive auf einen ideologischen *Blick in die Vergangenheit* reduziert. Diese wird als vorstellbarer Einwand insofern entkräftet, da von der Annahme ausgegangen wird, daß sich für den Bildungsbegriff neue Inhalte herauskristallisieren

lassen. Zum anderen, läuft eine solche Argumentation immer Gefahr, die Unterwerfung der Bildung unter das Primat der reinen Zweckorientierung zu betreiben und damit die Bedeutung von genuinen Bildungsaufgaben zu vernachlässigen. Im folgenden wird demgegenüber aufgezeigt, daß die Selbststeuerung und Selbstorganisation des Individuums keineswegs durch den Ausschluß gesellschaftlichen Wissens und Handelns denkbar ist und damit die Forderung nach einer zunehmenden Berücksichtigung der Reflexionsfähigkeit sowie die Befähigung zur Autonomie notwendig ist.

In den folgenden Abschnitten wird der Bildungsbegriff in der Integrationsperspektive konkretisiert sowie dargelegt, wie die Reduzierung des Bildungsverständnisses auf eine reine Zweckorientierung vermieden werden kann.

3.4 Individuelle Qualifikation und Kompetenz interpretiert als konstituierende Elemente von Bildung

Der Strukturwandel im allgemeinen sowie die Anforderungen an die berufliche Mobilität im besonderen, erfordern das Verstehen von Vorgängen oder auch von Zusammenhängen einerseits, und andererseits, die Befähigung zur konstruktiven Mitgestaltung von komplexen sowie sozial-interaktiven Situationen. Es ist dann nicht dem Argument der übergeordneten Sachzwänge zu folgen, sondern Bildung als das wesentliche Fundament für die Herausbildung eines Bewußtseins über Abhängigkeiten, Gestaltungs- und Handlungsspielräume zu fassen. Mit anderen Worten: Das Verständnis des Menschen für gesellschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge muß gesichert werden, um damit, die in einem demokratischen Gemeinwesen herauszuhebende Mitsprache und Mitverantwortung in Gesellschaft, Staat und in der Erwerbstätigkeit zu gewährleisten. Die Vielschichtigkeit dafür notwendiger Bildungsziele ist damit weder durch eine zweckrationale Bildungsauffassung i.S. der Qualifikation, noch durch eine formale Bildung als ausschließlich produktive Grundlage für die Bewältigung von lebensweltlichen Anforderungen zu interpretieren. Diese Perspektive vermeidet ein Bildungsverständnis der reinen Zweckorientierung in der Entwicklung des Denkens und Handelns. Es wird dabei die Auffassung vertreten, daß die rationalen Funktionsbezüge gleichfalls in die Werte und Normen des Menschen einzuordnen sind, da dadurch eine Basis für die individuelle Selbstorganisation und Selbststeuerung herausgebildet werden kann.

Bezogen auf die Reflexionsfähigkeit und die Befähigung zur Autonomie des Menschen im Arbeitskontext, stellen ideell zunächst „Arbeit und Bildung (...) die jeweils sich begünstigenden zwei Seiten einer Medaille dar: Bildung ist Voraussetzung für Arbeit, Arbeit ist Mittel zur Erlangung von Bildung“ (HÖLTERHOFF / BECKER 1986, S. 343). Das heißt auch die Beibehaltung der hier zugrundeliegenden Annahme „daß der arbeitende Mensch in seiner Persönlichkeit umfassend durch seine Arbeitstätigkeit geformt wird“ (FAULSTICH 1981, S. 143). Insofern ist das Verhältnis von Bildung und Qualifikation dann als ein übergreifendes Problem zu interpretieren.

Aus der pädagogischen Perspektive besehen, ist davon auszugehen, daß sich die betriebliche Bildungsarbeit entgegen jeglicher Forderung nach deren Unterordnung, an ihrem strukturierenden Prinzip der Persönlichkeitsentfaltung orientiert. Auch wenn ein dementsprechendes Bildungsverständnis, dem Widersprüche in technisch-materiellen wie auch in betrieblich-organisationalen Konstellationen einerseits wie auch wachsende Chancen für eine Persönlichkeitsentfaltung andererseits anhaften, läßt sich die betriebliche Bildungsarbeit

mit ihrer Arbeitsorientierung dennoch auf zwei für die Individuen sinnstiftende Aspekte beziehen. Einerseits auf die Arbeit als Erwerbstätigkeit des Menschen ebenso wie andererseits, auf dessen Interesse an einer bewußten und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in der Gesellschaft.

Die Arbeitstätigkeit selbst wird dabei von Grundmustern in den individuellen Interessen getragen, die zwischen dem Anspruch auf Selbstverwirklichung und der ökonomischen Notwendigkeit liegen. Sozialer Wandel bleibt damit in seinen Auswirkungen nicht auf die Erwerbstätigkeit begrenzt, sondern umfaßt weitere wichtige Lebensbereiche des Menschen. Wenn auch die *ökonomische Einbindung* betrieblicher Bildungsarbeit in fachliche und organisationale Funktionszusammenhänge erfolgt - diese sollten nicht geleugnet werden - muß zweifellos die Beschränkung der Persönlichkeitsentwicklung auf den unmittelbaren Betriebsbezug i.S. einer reinen Verwertung im Arbeitsprozeß überwunden werden.

In diesem Kontext wird Bildung deshalb als Prozeß verstanden, der dazu dient, bei dem Menschen konkrete Eigenschaften für die Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt zu entwickeln und eine *Plattform* für die Entwicklung von individuellen Denk- und Handlungsalternativen bietet. Dies basiert auf der zugrundeliegenden Annahme, daß Bildung in Industriegesellschaften zwei Perspektiven menschlicher Existenz aneinander koppeln muß (PETERSEN 1997, S. 43):

- die erste besteht darin, mittels Bildung den Menschen zu befähigen, in der ständigen Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt notwendige Kenntnisse, Verständnis und Einsichten zu erlangen, die eine Basis für verantwortungsbewußtes Denken und Handeln darstellt. Das Ergebnis dieser Bildung besteht dann in der Verantwortungsübernahme für die Mitmenschen und die Gesellschaft, die Fähigkeit zur Partizipation an der Gestaltung der Koexistenz, die Entwicklung kritischer Distanz gegenüber sich selbst und den umgebenden Kontexten, der Verwirklichung von Humanität bei gleichzeitiger Befähigung zur kritischen Selbstreflexion insbesondere vor dem Hintergrund des Wertekanons einer Gesellschaft (primär Identitätslernen);
- die zweite bedeutet, sich im Rahmen von Bildungsprozessen, die notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen für eine Erwerbstätigkeit anzueignen. Bildung beinhaltet dabei primär die Schaffung qualifikatorischer Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Teilhabe am Erwerbsleben benötigt werden und damit das Kennzeichen des individuellen Sozialstatus, der beruflichen Mobilität etc. charakterisiert (vorrangig operatives Anpassungslernen und strategisches Erschließungslernen).

In einer so verstandenen Verklammerung von Bildung und Qualifikation ist eine Abgrenzung zu den klassischen Bildungstheorien insofern unumgänglich, da diese die sogenannte Menschenbildung nur bis zu dem Stadium einer *vollständigen* formalen Allgemeinbildung interpretierte und dabei lebensweltliche Konstellationen wie ökonomische Zwänge, Arbeitsbedingungen o. ä. nicht als Ursprung verfolgungswerter Bildungsinhalte definierte. Bildung wurde in dieser Vorstellung als ein abgeschlossener Prozeß verstanden, der die Basis für die Bewältigung von lebensweltlichen Anforderungen verkörperte und eine „egozentrische“ Konzeption des Bildungsbegriffs Geltung erlangte, bei der Bildung „die Ausformung von inneren Werten und die Vervollkommnung der subjektiven Erlebnistiefe in Einsamkeit und Freiheit“ bedeutete (HURRELMANN / ENGEL 1989, S. 90). Bildung kann damit als *Mittel* zur Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Individuum

und Gesellschaft verstanden werden, die mittels formaler Inhalte ihre idealistische Zielstellung verfolgte, um den Widerspruch zwischen individueller Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Integration aufzulösen.

Diese idealistische Bildungsvorstellung wurde in den Überlegungen aus der betriebspädagogischen Denktradition relativiert. Daraus ergibt sich hier für das folgende Argument eines konkret integrativen Bildungsverständnisses ein partieller Anschluß an die dort formulierte Forderung nach der Einbeziehung materialer Inhalte. Diese erstrecken sich von kulturell-historischen Kontexten bis hin zu den lebensweltlichen Anforderungen in einer modernen Industriegesellschaft, die in den *objektiven* Bildungsinhalten repräsentiert sein müssen. Der Vorschlag einer »kategorialen Bildung« nach KLAFFKI (1963), unterstrich die Bedeutung einer *ganzheitlichen Welterschließung* als genuine Herausforderung für das Individuum, die eine gewollte und bewußte Prüfung der eigenen Existenz und des *Umgangs* mit der Welt als kontinuierliche Aufgabe enthält (vgl. GEIBLER 1993). Es erhob damit insgesamt den Anspruch, die Trennung zwischen Bildung und Qualifikation zu überwinden.

Damit erhält eine *klassische* pädagogische Fragestellung zugleich eine *neue* Bedeutung. Nämlich, ob der Mensch in der Entwicklung seines Denkens und Handelns der Anleitung bedarf oder im Gegensatz dazu, in selbsttätigen Lernprozessen seine Fähigkeiten entfalten sollte. Diese Frage ist insofern nicht neu, da bereits in der Schrift »Führen oder Wachsenlassen« von LITT (1929), dies als „pädagogisches Grundproblem“ thematisiert wurde. Darin heißt es, daß der Mensch ein hohes Maß an Bildung erreiche, der im tiefsten Sinne über einen bildnerischen Geist verfüge, „weil er einerseits der Seele alles das zuführt, dessen sie bedarf, um wahrhaft Form werden zu können, zugleich aber nichts mit sich bringt, was diese Formwerdung eindeutig vorherbestimmte, mithin sie aus der Eigenrichtung des Werdens herausrisse“ (ebd., S. 61). Verstehe man Bildung als einen technischen Prozeß, der insgesamt deterministisch auf festlegbare Ziele und zukünftige Werte hin ausgerichtet sei, bestünde das Ergebnis der Formulierung von Bildungsidealen in ihrer stetigen Zweifelhaftigkeit. Begreife man Bildung als ein selbstorganisiertes Geschehen, könne man gewissermaßen nur die Rahmenbedingungen einer solchen Selbstorganisation fixieren und müsse dem „suchenden Leben seine innere Form als eine nicht im voraus gewußte, nicht im planenden Entwurf vorgekostete Gabe“ gewähren, die dem Individuum selbst zufallen würde (ebd., S. 61). Hierbei ist die Offenheit von Bildungsprozessen angesprochen, die in selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen implizit vorliegt. Insgesamt kann dann für die Ziele der betrieblichen Bildungsarbeit die These abgeleitet werden, daß die Ermöglichung der Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens an die Förderung der Selbstbildung- bzw. Selbsterziehungsfähigkeit der Arbeitskräfte gebunden ist. Selbsterziehung beinhaltet dann nicht nur ein eigenständiges Lernen i.S. eines „self directed learning“ (SIEBERT 1996, S. 329), sondern bezieht folgerichtig eine durch das Individuum selbst vollzogene und gezielte Abänderung der eigenen Lebensgewohnheiten, Werte, Haltungen wie auch der individuellen Bedürfnisse ein. Daran schließt sich hier die Frage an, wie der Begriff der Bildung gemäß der Annahme der Befähigung zur Selbsterziehung und Selbstbildung sowie der Erschließung und Aneignung von dynamischen Kontexten analog zu den am Ende des 20. Jahrhunderts aktuellen Anforderungen ausgefüllt werden kann?

Es ist zunächst davon auszugehen, daß das zentrale Ziel von Bildung in Anlehnung an die beschriebene Integrationsperspektive i.S. der Doppelgestaltigkeit von Bildungszielen darin

besteht, an die individuelle Reflexionsfähigkeit und Autonomie unter den Rahmenbedingungen des Wandels anzuknüpfen. Das heißt einerseits, Befähigungen, wie sie in der Forderung nach der Selbstbildung und Selbsterziehung zum Ausdruck kommt, sind aufgrund der gesellschaftlichen Praxis einer stärkeren Individualisierung sowie veränderten Subjektivität (vgl. BECK 1986; DOHMEN 1996; GEIßLER / ORTHEY 1998; PETERSEN 1997) dann an die Möglichkeit zu binden, individuelle Bedürfnisse und Erfahrungen zu berücksichtigen. Andererseits, können Reflexionen bei dem einzelnen zu begründeten Entscheidungen führen sowie Partizipation und die Übernahme von Verantwortung autonom durch das Individuum vollzogen werden, wenn das individuelle Denken und Handeln entlang von Erfahrungen oder auch Bedürfnissen entwickelt wird. Daher ist es notwendig, den Schritt von der Bewertung allgemeiner und beruflicher Bildung in die Formulierung eines gegenwartsnahen Bildungsbegriffs zu tun, der sich letztlich auf der Annäherung der beiden Gegenstände Bildung und Qualifikation begründen läßt.

Hierbei sind die klassischen Berufsbildungstheorien insofern hilfreich, als sie eine ausreichende Sensibilität für die Berücksichtigung der kulturell-historischen, gesellschaftlichen und ökonomisch beeinflussten Kontexte zugrunde legen. Sie bieten Anschlußmöglichkeit an die Schnittstelle, die sich in modernen Organisationskontexten mit der Herausbildung der Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit ergibt. Die damit eng korrespondierende Selbstqualifizierung durch eine *reflektierte* und *autonome Eigen-tätigkeit* des Individuums, findet dann einen Anschluß an die Überlegungen der »kategorialen Bildung« nach KLAFFKI (1963), die eine individuelle *Erschließungsfähigkeit* und das *Erschlossensein* des Menschen für die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in einem zeitnahen Bildungsverständnis berücksichtigt.

In den vorhergehenden Abschnitten ist zum Ausdruck gekommen, daß hinsichtlich der Frage, wie Bildung gedeutet werden kann, es immer weniger möglich scheint, eine einheitliche Position zu finden. Deshalb wird im folgenden davon ausgegangen, daß die Entwicklung der Identität das Ziel von Bildung darstellt und damit zumindest ein Konsens über deren generelle Zielsetzung besteht. Denn wenn unter dem Bildungsbegriff die Selbsterziehung und Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit den sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontexten zu verstehen ist, dann ist die Entfaltung einer „*Ich-Identität*“ intendiert, die es dem Menschen ermöglicht, sich gegenüber kollektiven Handlungszwängen zu verhalten und so „*autonome Handlungsfähigkeit*“ [Hervorhebung im Original; U. T.]“ (ROLFF, 1980, S. 66) zu erlangen.

Auf Grund dessen ist vor dem Hintergrund der bisherigen Erörterungen die folgende Definition von Bildung als anschußfähig anzusehen, die für die weiteren Ausführungen zu einer Integrationsperspektive die Grundlage bietet: „Bildung bezeichnet den Prozeß der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Person in Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt. Selbstentfaltung und Selbstbestimmung sind möglich durch den Aufbau von Fähigkeiten und Kompetenzen der Selbststeuerung. Der Aufbau erfolgt über den Erwerb von Kenntnissen, Informationen und Wissens-elementen, die ein eigenständiges Handeln im sozialen Raum ermöglichen und eine kritische Distanz zu den herrschenden Meinungen und Machtverhältnissen sowie ein Ertragen von Widersprüchen und Spannungen von kulturellen und sozialen Erwartungen und Anforderungen ermöglichen“ (HURRELMANN / ENGEL 1989, S. 90).

Im folgenden steht, vor dem Hintergrund des zitierten und hier gültigen Bildungsverständnisses zunächst der viel diskutierte Ansatz der Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt, der auf seine Tragfähigkeit bildungstheoretischen Denkens überprüft werden soll. Es wird somit eine denkbare *Inhaltsperspektive* in den Blick genommen und daraufhin betrachtet, ob implizit ein bildungstheoretisches Äquivalent vorliegt. Dies ist deshalb unerlässlich, da eine theoretische Gleichwertigkeit des Konzepts der Schlüsselqualifikation mit der hier zugrundeliegenden integrativen Bildungsvorstellung nicht per se auszuschließen ist.

Schlüsselqualifizierung - adäquate bildungstheoretische Alternative oder reine Zweckmäßigkeitserwägung?

Insgesamt läßt sich der technologische, gesellschaftliche und arbeitsorganisatorische Wandel mit seinen einschneidenden Auswirkungen auf den Menschen und die Arbeitswelt als bildungstheoretische Herausforderung kennzeichnen (vgl. PETERSEN 1997; REETZ 1994; SCHLAFFKE 1988). Diese besteht im folgenden: „Die technische Entwicklung stützt in vielen Bereichen inhaltlich die Forderung der Aufklärung bzw. der sog. emanzipatorischen Berufspädagogik nach Verwirklichung von Mündigkeit, Subjektivität und Autonomie in der Berufsausbildung und in der Arbeit. Gleichwohl setzt sich diese Entwicklung keineswegs überall automatisch durch; es scheinen vielmehr unterschiedliche Entwicklungswege gangbar, weshalb der Berufspädagogik auch die Aufgabe zufällt, die Prozesse des technischen Wandels und Qualifikationserwerbs nach Maßgabe eines Bildungsverständnisses zu bewerten und durch eigene Konzepte bildungswirksame Entwicklungsimpulse zu setzen“ (ARNOLD 1990, S. 102). Auf der Grundlage dieses Denkens entfaltete sich in der Berufspädagogik die Hoffnung, die Fremdbestimmung des Lernens und Arbeitens sukzessive wenden zu können. Daher verwundert es nicht, daß auf diese Herausforderung sich häufig die Antwort der Schlüsselqualifizierung findet und auch in den Modifikationen des ursprünglich von MERTENS (1974) stammenden Konzepts solche Hinweise auffindbar sind (vgl. Interpretation und Begrenzung für die Berufsschulbildung DUBS 1995; das PETRA-Projekt bei KLEIN 1990; modifiziertes Konzept bei LAUER-ERNST 1990; Modifikation und theoretische Weiterentwicklung bei REETZ 1990, 1994; bildungssoziologisch orientierte Perspektive bei VON LÜDE 1996).

Die Einschätzung, daß Schlüsselqualifikationen grundsätzliche Kennzeichen einer formalen Bildung zeige und i.S. der Selbsterziehung und der Entwicklung einer eigenständigen Problemlösekompetenz zu formulieren, setzte eine betriebspädagogische Kontroverse in Gang, in der eine Entwicklung von Selbstkompetenz und Autonomie entlang von Schlüsselqualifikationen zum Teil vehement verneint wurde. GEIßLER und ORTHEY (1998, S. 208) kommen in diesem Zusammenhang zu dem Schluß: „Zugegeben, die Vorstellung ist verlockend, den Begriff der „Qualifikation“, der spezifisch individuell und aufgabenorientiert zu bestimmen ist, durch Voranstellung eines „Schlüssels“ zur endlichen Lösung der Suche nach einem universalistischen allgemein- und berufspädagogischen Prinzip machen zu können“. Ein solcher Universalismus begründet sich, folgt man der Argumentation von MERTENS (1974, S. 36), im Rahmen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Das Problem, welche Bildungsinhalte eine „Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft“ gewähren, beantwortet MERTENS (ebd.) durch die Entwicklung von Fähigkeiten in den drei Dimensionen:

- „Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit,
- Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz,
- Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten“.

Im Grunde finden sich hier elementare Ziele gesellschaftlich organisierter Bildungsarbeit, die der erfolgreichen und *reflektierten* Teilhabe im Erwerbsleben und aufgrund der Verflechtung des Menschen mit sozialen, kulturell-historischen und den ökonomisch geprägten Anforderungen verpflichtet ist. Über eine wichtige Auswirkung des Konzepts besteht daher ein weitgehender Konsens darin, daß dieser Ansatz zumindest das Nachdenken über die Bildungswirkungen des arbeits- und berufsbezogenen Lernens in betrieblichen Kontexten befördert hat. Allgemein werden Schlüsselqualifikationen als Kompetenzen, die zur Verrichtung einer beruflichen Tätigkeit erforderlich sind, ohne daß diese sich in konkret fachlichen Lernzielen begrenzen lassen, aufgefaßt. Diese sind in ihrer Logik dem fachlichen Detailwissen gewissermaßen übergeordnet, weshalb sie allgemein sind, d. h. auch über eine außerberufliche Wirksamkeit verfügen. Dessenungeachtet bleiben diese, da sie zugleich Prämissen und Abstraktion spezifischen Berufshandelns sind, der beruflichen Fachlichkeit verpflichtet und können daher nur in der Verbindung des Fachspezifischen vermittelt werden (WILSDORF 1991, ARNOLD / HARTH 1998). Darin liegt eine mögliche und weitgehende Begrenzung ihrer Bildungswirkung.

Zur Begrenzung ihrer Bildungswirkung merkt DUBS (1995) an, daß dieses Konzept bei allen Anstrengungen zu seiner Realisierung für den Alltag in der betrieblichen Bildung bisher nicht das erbracht hat, was sich die Praktiker davon erhofft hätten. Dennoch hat die von diesem Begriff ausgehende Vorstellung betrieblicher Bildungsziele zu der Vermutung geführt, anhand der Schlüsselqualifikationen über ein Instrument zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu verfügen. Die entscheidendere Fehleinschätzung besteht in der Vorstellung, mit dem Schlüsselqualifikationskonzept ein Ordnungsschema von Bildungszielen zu besitzen, daß allgemeingültige und vor allem mit einer *Langzeitwirkung* versehenen Qualifikationsprofile vermittelbar seien und darüber hinaus den Unterricht in spezifischen Fachinhalten ersetzen könne (vgl. ARNOLD / HARDT 1998).

Die Ursache für die disparate Einschätzung möglicher Bildungswirkungen resultiert offenbar aus zwei wesentlichen Problemen im Zusammenhang mit den Schlüsselqualifikationen. Eine Schwierigkeit liegt in der Ungenauigkeit des Konzepts begründet (1). Zum zweiten, besteht ein zentraler Kritikpunkt in der nicht auszuschließenden strukturellen Vereinnahmung des Individuums durch die formulierten Qualifizierungsziele (2).

1. Die Ungenauigkeit des Schlüsselqualifikationskonzepts, die seit den siebziger Jahren diskutiert wurden, führt offenbar nur eingeschränkt zu anderen Orientierungsgrundlagen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In der Intention des Konzepts wird zwar Bezug auf anzustrebende Inhalte der Qualifizierung in einer modernen Industriegesellschaft genommen, deren eingeschränkte Umsetzung ist u. a. jedoch der Unbestimmtheit des Begriffs zu schulden. Als Beleg dafür kann die bereits zu Beginn der neunziger Jahre vorliegende Anzahl von ca. 300 begrifflichen und inhaltlichen Zuschreibungen gelten (RISCHMÜLLER 1991), die von DUBS (1996) mit einer Anzahl von mehr als 600 Definitionen angegeben wird.

Kritiker wie GEIßLER und ORTHEY (1998, S. 208f) gehen davon aus: die Schlüsselqualifikationen „werden als Konsensformel im bildungspolitischen Gerangel von allen Beteiligten, von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, von allen politischen Parteien, (...) genutzt. Sieht man genauer hin, dient dieser Begriff mehr der Beschwichtigung als einer wirklichen Übereinstimmung. Er rettet ein Minimum an Verständigung und dient damit konfliktreduzierender (...) Konsensrhetorik. Je mehr Beliebigkeit, um so besser“. Und an einer anderen Stelle machen sie darauf aufmerksam: „Der Begriff der „Schlüsselqualifikation“ und dessen Gebrauch ist das Ergebnis einer auf maximale Geschwindigkeit hinauslaufenden Modernisierungsdynamik (...). So konnte die „Schlüsselqualifikation“ Karriere machen, weil sie verspricht, von den täglich neuen Wortkarrieren zu erlösen [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (ebd., S. 207).

Umstritten ist das Konzept auch deshalb, da sich, abhängig von spezifischen Berufsanforderungen, mehr oder weniger starke Unschärfen entwickelt haben. Es wird zwar vielfach ignoriert, daß beispielsweise spezifische Ausgangspunkte für die Anforderungsbewältigung durch entsprechende Umsetzung in der betrieblichen Bildung gegeben sind, weshalb das Konzept einerseits breite Resonanz in der Bildungsforschung und in bildungspolitischen Entscheidungen gefunden hat. Andererseits, bei der Formulierung von betrieblichen Bildungszielen kann kaum auf die Eingliederung von extrafunktionalen Elementen verzichtet werden (vgl. VON LÜDE 1996). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen hat auch daher nicht nur im Rahmen seiner Verbreitung und Propagierung eine undurchsichtige Deutungsvielfalt ausgelöst, sondern zum Verlust inhaltlicher Prägnanz geführt. So führt LAUR-ERNST (1990) als Kritik an, daß der Begriff eine Worthülse mit nahezu beliebigen Qualifikationen darstelle. Darüber hinaus werde suggeriert, daß die Ausstattung mit diesbezüglichen Qualifikationen zu größeren Berufschancen führe. Insgesamt sei der Begriff dabei inhaltsneutral und bleibe weitgehend die Antwort darauf schuldig, was mit der Herausbildung von Kreativität und Selbständigkeit oder ähnlichen Qualifikationen eigentlich erreicht werden solle. Der Eindruck der relativen Ambivalenz bei der Festlegung von betrieblichen Qualifizierungszielen, besteht m. E. auch in der mangelnden Präzisionsmöglichkeit für die Unternehmen selbst. Folglich wird unter diesem Begriff häufig das verstanden, was gerade nutzbringend scheint. Dies ist dann gleichfalls als ein Grund dafür anzusehen, daß es strenggenommen keinen Konsens über den Diskussionsgegenstand gibt, was einer Korrektur der Defizite kaum entgegenkommt.

Im Zusammenhang mit neueren Organisationsmodellen sind Qualifizierungskonzepte nicht als Verheißungen zu verstehen. Wichtiger ist es, deren Bedeutung für die individuelle Bildung zu untersuchen. Deshalb ist m. E. bei der gegenwärtigen Gewichtung des Themas in der betriebswirtschaftlich orientierten Debatte der Lernenden Organisation und den bildungstheoretischen Überlegungen in der betriebspädagogischen Tradition das Risiko groß, zu einer weiteren Abstraktion der konkreten beruflichen Anforderungen zu gelangen, die dann mit gesellschaftlichen Entwicklungen noch weniger Schnittstellen aufweisen. Es steht darüber hinaus zu vermuten, daß ureigene Fähigkeiten des Menschen wie die Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit oder ein situationsangepaßtes Problemlösungsverhalten etc. in abstrakten und kaum verwertbaren Zielformulierungen münden.

2. Die strukturelle Vereinnahmung des Individuums zeigt sich an konkret formulierten sozialen und kommunikativen Qualifikationen, die als sehr weitreichend aufgefaßt werden können, da persönliche Bildungsziele tangiert sind (vgl. SCHÖNWEISS 1994). „Mit dem Zugriff der Funktion auf den ganzen Menschen werden Subjektivität und Persönlichkeit des modernen Individuums ziemlich umfassend auf die Probe gestellt“ (ebd., S. 27). Es wird damit unterstellt, daß die Schlüsselqualifikationen beträchtlich über arbeitsspezifische Qualifikationen hinausreichen und damit weit in die Persönlichkeit hineinreichen. Deutlich herausstellen sollte man den Gedanken hinter dieser Befürchtung. Die Argumentation weist m. E. nicht auf eine grundsätzliche Ablehnung der Orientierung von Bildung an ökonomischen Erfordernissen auf, sondern richtet sich gegen die überproportionale Harmonisierung von ökonomischen und bildungstheoretischen Zielen und greift damit kritisch deren Unterordnung unter makro- und mikroökonomische Sachzwänge auf.

Diese Befürchtung teilt auch KADE (1983, S. 867), der die strukturelle Vereinnahmung als immanentes Problem der betrieblichen Bildungsarbeit beschreibt. Er weist darauf hin, daß Bildung „ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität, der Kraft und Fähigkeit, gesellschaftlich abgesteckte Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten sich anzueignen und neue für sich und die anderen zu entdecken und zu gestalten“. Da dies nicht das Ziel von betrieblichen Qualifizierungspolitiken darstelle, sei zu befürchten, daß der Erwerbstätige seine eigenen Interessen den spezifischen Betriebszielen unreflektiert unterordne⁴⁷.

Nach SCHÖNWEISS werde vom Individuum verlangt, seine Persönlichkeit für die Ziele und Aufgaben, die sich aus dem Arbeitszusammenhang ergeben, gänzlich zur Disposition zu stellen, die er als ein „Ideal einer umfassenden, grenzen- und bedingungslosen Anpassungsfähigkeit des Menschen“ (ebd., S. 41) interpretiert. Damit stelle dies ein völlig andersartiges Idealbild eines Arbeitnehmers dar. Faktisch wird in diesem Zusammenhang die Problematik der Schlüsselqualifikationsdebatte deutlich, die SCHÖNWEISS (1994, S. 34) mit dem Hinweis darauf formuliert, daß die Effekte für die Gesellschaft und die Unternehmen insofern ausbleiben könnten, da „die rigorose Verpflichtung von Bildung auf ihre Funktionalität läßt eben das auf der Strecke bleiben, was so vehement eingefordert wird: ihre gesellschaftliche Nützlichkeit.“

Die beiden Kritikpunkte der Ungenauigkeit des Konzepts sowie die strukturelle Vereinnahmung des Individuums können insofern relativiert werden, als die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu einer umfassenden Breitenwirkung führen können, die als Voraussetzung für die Verbesserung der Problemlösungsfähigkeit des Menschen verstanden werden kann. So liegt insbesondere in dem ideellen Charakter des Schlüsselqualifikationskonzepts auch die Chance begründet, eine stärker auf die persönliche Entwicklung des Individuums ausgerichtete betriebliche Bildungsarbeit zu konzipieren, die mehr auf allgemeine und situationsabhängige als auf spezifische und situationsgebundene Elemente orientiert ist (REETZ 1990, 1994; VON LÜDE 1996). Daraus resultiert die Schwierigkeit, diese anschaulich zu machen und auf realistische Lernprozesse zu übertragen. Dieser daraus erwachsende Nachteil kann jedoch zu einem Vorteil umgedeutet werden, wenn der Gedanke der Vermittlung extrafunktionaler Kompetenzen nicht nur als Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit interpretiert, sondern als

⁴⁷ Eine ähnliche Argumentation findet sich bei MEUELER 1993.

Persönlichkeitstheorie konzeptualisiert wird⁴⁸ (vgl. REETZ 1990, 1994). Dafür sprächen beispielsweise Kompetenzen, die den Anforderungen nach dem Konzept von MERTENS entsprechen, die zum Teil den hohen Erwartungen real vorhandener Veränderungen der Arbeitswelt angenähert sind und in die erforderlichen Kompetenzprofile integriert werden. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die beispielsweise auf technische Prozesse und auf soziale Organisationsformen in ihren alternierenden Verknüpfungen reagieren. Denn unbestritten sind jene Bildungsziele, die es erlauben, traditionelle betriebliche Bildungskonzepte um *kritisch-praktische* Lernumfänge zu erweitern, die auf das Denken, Verhalten und Handeln abheben und sowohl in der Partizipationsfähigkeit als auch hinsichtlich der Selbstbehauptung in einer technisierten, von Computern und Informationen geprägten Lebenswelt ihren Ausdruck finden⁴⁹ (vgl. VON LÜDE 1996, S. 212).

In Abgrenzung zu MERTENS (1974) geht REETZ (1990, 1994) dazu über, auf dem Weg der Formulierung einer Persönlichkeitstheorie, das Lernen an Personen zu binden und damit als aktiven Prozeß zu konzeptualisieren. Es wird dadurch die stark arbeitsmarktorientierte Perspektive verlassen und - im Gegensatz zu MERTENS - in der Argumentation verstärkt die Transferproblematik von Qualifikation und Kompetenz beachtet (vgl. DUBS 1995). Insbesondere die Entwicklung einer Persönlichkeitstheorie auf der Grundlage der Herausbildung extrafunktionaler Kompetenzen erhält durch die systemische Perspektive ihre besondere Bedeutung, die mit der Integration von Erfahrungspotentialen und berufsübergreifenden Fähig- und Fertigkeiten einhergeht. So geht REETZ (1994, S. 33) davon aus, daß infolge der vielfältigen Anforderungen in der Erwerbsarbeit durch eine erfolgreiche Integration von berufsübergreifenden Qualifikationen und handlungsorientierten Bildungszielen „die Chance bestünde, das früher als Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung thematisierte Grundanliegen der Persönlichkeitsbildung befördern zu helfen“.

Die bildungstheoretischen Überlegungen, die REETZ (1990, 1994) der schlüsselqualifikationsbasierten Persönlichkeitsentwicklung zugrundelegt, bezieht sich auf die Persönlichkeitstheorie von ROTH. Es wird dabei ein System von Kompetenzen entwickelt, welches sich auf das emotionale und kognitive Vermögen des Menschen beziehen läßt. In diesem Modell wird von der Persönlichkeitsentwicklung als dem ausschlaggebenden Moment für das menschliche Handeln ausgegangen. In diesem Rahmen wird an fünf Systeme menschlicher Potentiale angeknüpft, die dem „menschlichen Handlungssystem

⁴⁸ In der Literatur liegen inzwischen eine Vielzahl unterschiedlicher Systematisierungen vor. Hier wird das Konzept von REETZ (1990, 1994) aufgegriffen, da die Verbindung zwischen außer- und innerberuflicher Verwertbarkeit aufgrund der berücksichtigten Entwicklung der Persönlichkeit im Vordergrund steht. Andere Systematisierungen unterscheiden sich weniger an Prinzipiellem, als daran, daß Kategorien in ihren Gewichtungen variieren. So orientiert sich LAUER-ERNST (1990) an der beruflichen Handlungsfähigkeit und kategorisiert nach interdisziplinärem Wissen; methodisches, verfahrens- und „verhaltens“-technisches Können; sowie persönlichkeitsbezogene Bereitschaften. Im PETRA-Projekt bei KLEIN (1990) werden Schlüsselqualifikationen in eine Taxonomie integriert, die horizontal in fünf Zielbereiche und vertikal nach vier Lernstufen differenziert werden: Organisation und Ausführung der Aufgabe; Kommunikation und Kooperation; Anwenden von Lerntechniken; Selbständigkeit und Verantwortung; Belastbarkeit. Diese fünf Dimensionen werden jeweils auf die vier Lernstufen der Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösung bezogen.

⁴⁹ In dieser Argumentation wird auf BAETHGE (1991) bezug genommen, der eine Zusammenstellung solcher Anforderungen dargelegt hat, die als: „Neugier, Offenheit, Lernen wollen, Kritikbereitschaft, Kreativität, Dispositionsfähigkeit, aber auch Reflexionsvermögen, das die Begrenztheit individueller Erkenntnis, individuellen Handelns und die Angewiesenheit auf Andere ständig präsent macht“ (zit. nach VON LÜDE ebd.) konzeptualisiert werden können.

vorgelagert sind“ (REETZ 1994, S. 33). Zu diesen Potentialen werden nach REETZ (ebd.) die fünf folgenden Systeme menschlicher „Kräfte“ gezählt:

<i>Antriebssystem</i>	Die Entfaltung von „Begehren und Getriebenwerden zum gezielten Wollen und Entscheiden“
<i>Orientierungssystem</i>	Herausbildung von „Empfinden und Wahrnehmen zum Denken und zur Einsicht“
<i>Wertungssystem</i>	„Entwicklung vom Fühlen“ und der Anerkennung von Werten
<i>Lernsystem</i>	Die Fähigkeit zur Distanz „vom bloßen Festhalten von Assoziationen zum Aufbau kognitiver Strukturen“
<i>Steuerungssystem</i>	„Stabilisierung gewissermaßen als Fähigkeit zur Regulierung der unbewußt gerichteten Kräfte durch die Ich-Kräfte“

Analog besteht die pädagogische Aufgabenstellung darin, die *Erzeugung* der benötigten Handlungsfähigkeit durch die Förderung der oben genannten fünf Systeme menschlicher Potentiale zu gewähren. Es werden dafür insgesamt drei „Fähigkeitskomplexe“ systematisiert, unter die jeweils verschiedene Kompetenzen subsummiert werden:

- „nämlich dem sacheinsichtigen Verhalten (Sach- und Methodenkompetenz),
- dem sozialeinsichtigen Verhalten (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit)
- und dem werteinsichtigen Verhalten (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit)“ (REETZ 1994, S. 33).

Aufgrund der formulierten Fähigkeitskomplexe wird deutlich, daß diese nur schwer auf dem Weg des instruktiven Lernens anzueignen sind, dagegen deren Beförderung im Kontext weitreichender Modifizierungen der Lernorganisation denkbar wird. Insbesondere in der kooperativ-kommunikativen Bearbeitung von Lerninhalten sowie der Rahmenbedingungen in denen sich das Lernen dezentral vollzieht, tritt nach REETZ (1994) das Konzept der extrafunktionalen Kompetenzentwicklung in ein neues Stadium ein. Das bereits bestehende sei dadurch gekennzeichnet, daß durch die Integration von extrafunktionalen Kompetenzen in den Bezugsrahmen der beruflich-fachlichen Entwicklung verstärkt der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht würde. Im neuen Stadium ginge dieser in einer anderen Qualität der Entwicklungsziele auf. Darin vollziehe sich die Entwicklung des individuellen Denkens und Handelns durch kontinuierliche Rückkopplungen der Anforderungen und den Veränderungen der individuellen Befähigungen, die das System ständig in Bewegung hielten und kein Endzustand fixierten. Persönlichkeitsentwicklung könne unter diesen Bedingungen ermöglicht werden, da die Ziel-

definitionen wie auch die Zielerreichungsstrategien durch die an den Lernprozessen beteiligten Individuen zu deren Bildung i.S. der Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Aufgrund der hier formulierten Annahmen wird zum einen die Absicht von REETZ sichtbar, den bei MERTENS unterstellten Rückschritt in eine funktionale Bildungstheorie durch die Entwicklung einer Persönlichkeitstheorie zu vermeiden und den Schlüsselqualifizierungsansatz für die Persönlichkeitsentwicklung zu öffnen (DUBS 1995). Die integrierten individuellen Befähigungen müssen dem Konzept nach, als allgemeine Bildungsziele verstanden und an bereits existierende und noch zu entwickelnde Lernziele gekoppelt werden. Diese setzen entsprechende Situationen voraus, die sich zum einen als Persönlichkeitsentwicklung und zum anderen, als Erkenntnisbildung im Rahmen eigentätiger Auseinandersetzung mit den Aufgaben und den betrieblichen Kontexten gestalten lassen. Angezeigt sind dafür beispielsweise Problemlösungsprozesse in Arbeitsvollzügen oder Konfliktsituationen, die im Rahmen des Erfahrungslernen bzw. durch entdeckendes Lernen dem Individuum die Gelegenheit geben, die Gegenstände zu entwickeln und den Umgang mit Strukturen eigenständig herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 175). In diesem Verständnis von Schlüsselqualifikationen läßt REETZ die ehemals „funktionalistische Ausprägung“ (DUBS 1995, S. 176) des ursprünglichen Konzepts hinter sich, „indem er zeigt, wie mit dem einschlägigen Fachwissen eine berufliche Handlungskompetenz im Sinne einer Sach-, Sozial und Selbstkompetenz aufgebaut werden kann“ (ebd.).

Im Aufbau dieser drei Kompetenzbereiche liegt m. E. der Erklärungswert in der von REETZ vorgelegten schlüsselqualifikationsbasierten Persönlichkeitstheorie, die sich auf die Herausbildung von Reflexionsfähigkeit und Befähigung zur Autonomie beziehen läßt. Ein solches Denken ist zunächst von einer positiven Anthropologie getragen, die beispielsweise auch dem Ansatz des Human-Ressources-Management zugrundeliegt und damit anschlußfähige Potentiale beim Menschen unterstellt. Darin wird davon ausgegangen, daß Arbeitskräfte in Unternehmen nicht als unumstößlich führungsabhängige und steuerbare Produktionsfaktoren zu betrachten sind. Es handelt sich vielmehr um Individuen, deren Fähigkeits- und Erfahrungspotentiale aufgrund der bisherigen Arbeits- und Organisationsbedingungen weitgehend unterschätzt und - durch die Aufrechterhaltung der Arbeitsteilung - ignoriert wurden. In den Überlegungen von REETZ wird dementsprechend verstärkt die Selbstorganisationsfähigkeit herausgestellt und damit die Perspektive der individuell reflektierten und autonomen Selbsttätigkeit theoretisch eingebunden. Ähnliche Überlegungen liegen bei ARNOLD und HARTH (1998, S. 307) zugrunde, die von einer notwendigen „Ermöglichungsdidaktik“ sprechen, deren Grundlage im „didaktischen Realismus der Selbstorganisation“ liege und damit „Suchmethoden, Selbstbildung und Entreglementierung des Lernens“ ermöglichen.

Nach DUBS (1996, S. 51) ist dem ganzheitlichen Wissen eine Erschließungsfunktion bei neuen Informationshorizonten zu zuweisen („Erschließungswissen“), welches die Basis bereitstellt, auf der sich das Denken sowie das Handeln verändern kann und sich Prozesse des lebenslangen Lernens entwickeln können („Generierungswissen“). Damit kommt der Entwicklung der Selbstorganisationsfähigkeit sowie der Unterstützung der individuellen Selbsttätigkeit durch Schlüsselqualifikationen in zwei Hinsichten eine Bedeutung zu. Erstens die Herausbildung der Befähigung zur souveränen Bewältigung der betrieblichen Anforderungen. Zweitens, lassen entsprechende Befähigungen einen Transfer in ähnliche berufliche sowie außerberufliche Lebensbereiche denkbar erscheinen. Das Ziel der

Ganzheitlichkeit in der betrieblichen Schlüsselqualifizierung kann somit die Entwicklung konkreter Dispositionen darstellen, die i.w.S. als Bildung zu beschreiben wären.

Undeutlich bleibt in dieser Interpretation dennoch, ob Schlüsselqualifikationen dem Individuum einen reflexiven Umgang mit der Existenz in der modernen Industriegesellschaft ermöglichen, oder ob diese nicht als eine Reaktion auf Sachzwänge, d. h. der reinen Nützlichkeit verpflichtet bleiben (vgl. PETERSEN 1997). Eine integrierende Perspektive von Bildung enthält zwar eine Reihe von Hinweisen für die Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit, jedoch stellen Selbstorganisation und Selbststeuerung im betrieblichen Kontext keine ausschließliche Alternative zu einem integrierten Bildungsverständnis bereit⁵⁰. Auch wenn Schlüsselqualifizierungskonzepte die konsequente Eigenverantwortung der Arbeitskräfte verfolgen, Eigenverantwortung sowohl Mitsprache als auch tätige Auseinandersetzung mit Anforderungen voraussetzt, fehlen zunächst die außerbetrieblichen Bezüge wie die gesellschaftliche Entwicklung oder die Auswirkungen der technischen und arbeitsorganisatorischen Systeme auf die menschliche Existenz. Darüber hinaus bedarf zwar ein selbständiges Handeln der Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln im Arbeitskontext bewerten und anpassen zu können, um eine selbständige Aufgabenbewältigung zu realisieren. In dieser Sicht werden jedoch kontinuierliches Lernen und die Aktualisierung relevanten Wissens und Fähigkeiten, als Substanz des Faktors Humanressourcen für die betrieblichen Belange unterstrichen und zumindest in der Tendenz eine Deckung der Mitarbeiter- und Unternehmensinteressen unterstellt, was letztlich den Bildungsansprüchen der Arbeitskräfte nicht notwendig entgegenkommt, da persönliche Entwicklungsziele darin nicht vorhanden sein müssen. Eine Reflexion über den Sinn der eigenen Existenz und des Denkens und Handelns bzw. dessen Wirkungen in der Gesellschaft, werden somit über die Schlüsselqualifizierung nicht zwangsläufig hergestellt werden können (vgl. PETERSEN 1997).

Hinsichtlich der Befähigung zur aktiven Teilhabe an der modernen Industriegesellschaft, die über das Arbeitshandeln hinausgeht, bleiben berechtigte Zweifel bestehen. Theoretisch gesehen, enthält das Spezielle, d. h. das Fachbezogene auch immer außerfachliche Bildungsinhalte. Das Wissen über Strukturen und Zusammenhänge etc. ist im Gegensatz zu besonderem Wissen kognitionstheoretisch leichter anzueignen, zu behalten und müheloser zu reproduzieren und damit einfacher anzuwenden. Schlüsselqualifikationen stellen somit Kompetenzen dar, die den einzelnen dazu befähigen können, beispielsweise auch mit grundlegenden sozialen Situationen umzugehen. Ihnen kommt dahingehend ein außerfachliches Moment zu, als sie Einsichten und den Umgang mit Strukturen, Gesetzmäßigkeiten erlauben und zur Entwicklung entsprechender Befähigungen beitragen. *Praktisch* sollten Schlüsselqualifikationen m. E. daher gleichwohl als eine Brücke zwischen der fachlich-zweckorientierten Qualifizierung und der Bildung bezeichnet werden. Diese Brückenfunktion besteht in der mehrfach angedeuteten Stabilisierung der individuellen

⁵⁰ Ferner wäre noch zu klären, und das wird die Zukunft der Organisationsgestaltung erweisen müssen, ob die Restrukturierung industrieller Arbeitsstrukturen, namentlich ein tiefgreifender Umbau von traditionellen Organisationsstrukturen, der Entwicklung von Kreativität, Motivation, Leistungsbereitschaft und Lernmotivation, die für alternative Entwicklungspfade benötigt werden, bei den Belegschaften tatsächlich geweckt werden können. Dies gilt mittlerweile als wenig zweifelhaft, schenkt man den management-philosophischen und organisationstheoretischen Publikationen zum organisationalen Lernen glauben (vgl. u. a. ARGYRUS 1978, 1993; KAKABADSE / FRICKER 1994; SATTELBERGER 1994; SENGE 1993; SENGE et al. 1996).

Befähigung zur Selbsttätigkeit in Lernprozessen. Insofern können Lernprozesse mit dem Ziel der Schlüsselqualifizierung zwar prinzipiell den Menschen befähigen, die eigene Persönlichkeit oder die Sozialkompetenz zu entwickeln. Eine Reflexion der eigenen Existenz, die Hinführung zu einem Denken und Handeln, daß dem Individuum in der Auseinandersetzung mit der Welt dienlich sein kann, bildet m. E. jedoch keine herausragende Intention des Schlüsselqualifizierungskonzepts. Denn es sind nicht zwangsläufig die subjektiven Ziele des Menschen berücksichtigt, die ihn auf der Grundlage der Kenntnis *arbeitsnaher* Bildungsinhalte, die durchaus auch außerfachlicher Natur sein können, zu dieser Reflexionsleistung befähigen. Die konzeptionellen Ziele sind demnach nicht per se universell einsetzbar und sind zunächst der Seite der betrieblichen Verwertbarkeit zu zuschlagen und damit als ein wichtiger Teilausschnitt von Bildung zu bewerten.

Wenn das Konzept der Schlüsselqualifikation die angesprochene *Brücke* zwischen der Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit und der Befähigung zur Selbstorganisation einerseits, und andererseits, der Persönlichkeitsentwicklung herstellen soll, werden Zielbestimmungen in einem weitergehenden sowie nutzbaren Bildungsverständnis notwendig. Diese sind dann auf die Herstellung einer umfassenden Kenntnis von Beruf, Erwerbstätigkeit und Gesellschaft angewiesen, die eine restriktiv zweckorientierte Sicht auf die Erwerbstätigkeit und damit auf die betriebliche Bildungsarbeit auf eine gesellschaftliche Sichtweise von Arbeit und Arbeitshandeln ausdehnt. Es handelt sich dabei nicht darum, den Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung neu herzustellen, sondern das Ziel dieser Betrachtung liegt in der theoretischen Integration der Schlüsselqualifikationen in das hier verfolgte Bildungsverständnis. Denn aus der erziehungswissenschaftlichen Sicht ist in jeder Bildungsmaßnahme immer auch ein allgemeinbildender Charakter zu unterstellen, der in der Schlüsselqualifikation mehr als erfüllt scheint. Mit anderen Worten, ist die Erarbeitung grundlegender Einsichten insofern als konstitutiv zu verstehen, als die Erschließung von Inhalten auch auf berufsfachlichen Einsichten vollzogen werden kann. In diesem Verständnis greifen dann Auffassungen zu kurz, die allgemeinbildende Inhalte als kanonisierte formale Inhalte definieren. Allgemeine Bildungsinhalte sind demgegenüber als ein Teil der Grundlage für die individuelle Welterschließung zu bewerten und werden damit zu einem Teil des Orientierungsrahmens für das Individuum, das übergreifende Zielbestimmungen notwendig macht (KLAFKI 1994).

Solche Zielbestimmungen können in der Beantwortung der Frage vermutet werden, welche allgemeinbildenden Inhalte in der betrieblichen Bildungsarbeit sinnvoll sein könnten (vgl. HEID 1987, S. 45). Bei HEID (ebd.) findet sich folgende Antwort⁵¹: „Soviel und solche [Bildung; U.T.], die zumindest ausschließt, daß lebendigen Menschen zugemutet werden kann oder sogar soll, nur kritiklos auszuführen, was andere anordnen, die die Betroffenen zum Mittel für völlig außerhalb ihrer selbst liegenden Zwecke macht. Damit postuliere ich, daß keine Bildung diesen Namen verdient, die die Auseinandersetzung des Subjektes mit seiner Welt suspendiert, und daß man nicht von Bildung sprechen kann, wo

⁵¹ HEID (1987, S. 45) stellt diese Frage zwar bezogen auf die allgemeinbildenden Inhalte in der Berufsausbildung von Jugendlichen. Hier wird hingegen davon ausgegangen, daß sowohl systemtheoretische Begründungen einer Annäherung zwischen betrieblicher Erstausbildung und der Weiterbildung sinnvoll werden (vgl. ARNOLD 1995c) und darüber hinaus eine Begrenzung beruflich-fachlicher Inhalte in modernen Organisationskonzepten diese Unterscheidung insgesamt fraglich erscheinen lassen.

nicht jeder einzelne Mensch befähigt wird, an der Regelung aller ihn betreffenden Verhältnisse auf seine Weise mitzuwirken, die es ihm ermöglicht, in der Erfüllung gesellschaftlich notwendiger Arbeiten auch sich selbst, seine aufgeklärten Interessen, seine Lebensziele und Bedürfnisse wiederzuerkennen (...)“. Aufgrund dieser allgemeinen Zielbestimmung kann die Annahme abgeleitet werden, daß dieses Verständnis sowohl in den modernen Organisationsstrukturen wünschenswert wird, als auch von hohem Interesse für die Arbeitskräfte ist. Implizit liegt darin das Moment der Sinnstiftung im Alltag, der Gesellschaftlichkeit von Arbeit und der Vergesellschaftung des Individuums in der eigentätigen Auseinandersetzung mit der Welt.

Die Überprüfung des eigenen Denkens und Handelns ist in diesem Zusammenhang die Grundlage für die Partizipation und die Mitverantwortung in Problemlösungs- und Gestaltungsprozessen, die gleichfalls die Sicherung der Identität erforderlich macht. Partizipation und ihre gedankliche Weiterführung zu der damit verbundenen Mitverantwortung weist insbesondere auf den politischen Kontext demokratisch verfaßter Gemeinwesen hin, da Partizipation die Chance einschließt, an der Entstehung einer Entscheidung mitzuwirken⁵². Es wird daher im folgenden nicht das von der Berufsbildung *Trennende* in den Überlegungen zur allgemeinen Bildung dargestellt, sondern das *Verbindende*, das entlang von *allgemeinbildenden Inhalten* für die betriebliche Bildungsarbeit herauszustellen ist. In der Argumentation wird davon ausgegangen, daß die dargelegte Integrationsperspektive im folgenden Abschnitt der Betrachtung des Allgemeinbildungskonzepts nach KLAFFKI, in dessen Zentrum die »epochaltypischen Schlüsselprobleme« stehen, anschlussfähig ist. Dieses Allgemeinbildungskonzept bezieht sich auf die lebensweltliche Ausprägung eines Bildungsverständnisses, daß KLAFFKI (1994) als allgemeine Bildung versteht und als Bildung für alle konzeptualisiert. Dies impliziert in der inhaltlichen Dimension den Aufbau von Lerninhalten und Lernformen, die das Lernen in der Gemeinschaft mit anderen ausweitet und im Bildungsvorgang implizit Bezug auf gesellschaftliche Zusammenhänge ermöglicht.

Aspekte des Allgemeinbildungskonzepts mit dem Zentrum der »epochal-typischen Schlüsselprobleme« nach KLAFFKI

Mit den bildungstheoretischen Überlegungen, deren Orientierung der Bildungsziele sich an die sogenannten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ anlehnte, legte KLAFFKI in den achtziger Jahren die „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ (KLAFFKI 1994, S. 43) vor. Obwohl die dort vertretenen Elemente in erster Linie für die schulische Bildung konzeptualisiert sind, beansprucht KLAFFKI die Gültigkeit für alle pädagogischen

⁵² Aus der politologischen Perspektive besehen, ist die Befähigung zum Treffen von Entscheidungen immer Ausdruck eines Herrschaftswillens. Der drückt sich darin aus, daß Entscheidungen nicht als Selbstzweck verstanden werden dürfen, sondern mit ihnen werden Mittel, Ziele, Verhaltensweisen sowie Verfahrenswege verbindlich festgelegt. Daher ist es naheliegend, in den Bereichen Gesellschaft, Staat und Erwerbstätigkeit auch politische Aspekte in Bildungszielen zu repräsentieren, da über die Einsicht und das Verständnis solcher Prozesse die notwendige Sachkenntnis entwickelt werden kann, die das Individuum in die Lage versetzt, an Entscheidungen eigentätig partizipieren zu können. Eigentätigkeit sowie die daran gekoppelte individuelle Selbstbehauptung erfordern die Sicherung der Identität, die die individuelle Anerkennung durch andere und durch sich selbst einschließt. Selbstbehauptung basiert auf der Befähigung, in Entscheidungsprozessen Berücksichtigung zu finden, sowie Entscheidungen vor dem Hintergrund eigener Überzeugungen und Annahmen begründet zu treffen und diese dann auch zu kommunizieren.

Handlungsfelder. Die Notwendigkeit, ein Allgemeinbildungskonzept zu entwickeln, wird mit der Auffassung begründet, daß ein Orientierungskonzept unabdingbar wäre, welches eine notwendige Reform des Bildungswesens „vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 53) gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert begründen könne.

In den folgenden Absätzen wird auf die von KLAFFKI (1994, S. 49 ff.) vorgelegten „Bestimmungen“ seines Allgemeinbildungskonzepts insofern eingegangen, wie es für die hier zugrundeliegende Integrationsperspektive der Bildung hilfreich ist. Der von KLAFFKI (ebd.) als „zukunfts offen“ konzipierte Bildungsbegriff wird in den folgenden Absätzen im Schwerpunkt anhand der Anknüpfungspunkte nachgezeichnet, die eine Charakterisierung der theoretisch entwickelten Bildungsziele gestattet.

Den übergeordneten Bezugsrahmen der Allgemeinbildung beschreibt KLAFFKI (ebd.) in der grundlegenden Feststellung: „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“. Dieses erscheint deshalb als eine zentrale Bemerkung, da die Bildungspraxis sich nicht ausschließlich an den Anforderungen orientiert, die aufgrund des gesellschaftlichen Wandels begründet werden können. Damit ist das Bildungssystem nicht als reaktive Instanz i.S. eines nachgeordneten gesellschaftlichen Subsystems zu begreifen. Im Gegensatz dazu besteht das Ziel von Bildungsprozessen darin, die Vielzahl gesellschaftlicher Widersprüche für das Individuum erkennbar zu machen und es gleichzeitig zu befähigen, entstehende Handlungsspielräume eigenständig und selbstverantwortlich auszufüllen. Aufgrund dieser Anforderungen, für die ein Allgemeinbildungskonzept Antworten geben sollte, stellt KLAFFKI (1994, S. 51) fest: „daß ein tragfähiges Bildungskonzept nicht hinreichend (...) durch den Bezug zur modernen Industriegesellschaft begründet werden kann“ (ebd.). Es wird darin die Notwendigkeit der bildungstheoretischen Einbindung von Bildungszielen, die sich aufgrund der ökonomischen, technischen und der gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben, nicht in Abrede gestellt. Die Anforderungen aus den wirtschaftlichen und arbeitsweltlichen Bereichen werden jedoch als ein Aspekt des Orientierungsrahmens von Bildung für das Individuum beschrieben. Damit stellen erwerbsspezifische Anforderungen nur einen Teil dieses Orientierungsrahmens dar, der für die Herausbildung des Problembewußtseins für eigene Belange in einer demokratisch gestalteten Gesellschaft bereitstellen. Die Wahrnehmung der persönlichen Grundrechte bei gleichzeitiger Achtung der Rechte anderer herzustellen, bedarf es weiterer Befähigungen der Menschen. KLAFFKI geht in diesem Zusammenhang davon aus, daß nur durch die Bereitstellung analoger Bildungsziele eine Entfaltung der Industriegesellschaft ermöglicht werden kann. Eine positive Entwicklung meint dabei, Perspektiven für alle Gesellschaftsmitglieder zu eröffnen und die benötigten individuellen Ressourcen zu entwickeln, die für die Auseinandersetzung mit Problemlagen und mit gesellschafts-relevanten Fragestellungen im Interesse aller stehen. Daher sollten Ziele wie die politische und ethische Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit neben technisch-handwerklichen Zielen auch an allgemeine Bildungsziele rückgebunden sein, die entsprechend zu erweitern sind.

Diese Erweiterung wird im nächsten Abschnitt erläutert, indem an den Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Allgemeinbildung sowie den gesellschaftlichen Fortschritt angeknüpft wird. Für den durch die Menschen gestalteten Fortschritt, d. h. auch der sukzessiven *Kultivierung* einer demokratischen Industriegesellschaft, sind bei KLAFFKI (1994) drei

eigenständig anzueignende und individuell zu verantwortende Befähigungen konzeptualisiert, die als „Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten“ formuliert werden:

- „als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmung, insofern *jeder* [Mensch; U.T.] Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (KLAFKI 1994, S. 52).

Die individuelle Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie die Solidaritätsfähigkeit versteht KLAFKI als die grundlegenden Ziele seines Allgemeinbildungskonzepts. Diese können daher als ein Ansatz gedeutet werden, der eine *dem anderen, sich selbst und der Gesellschaft verpflichtete Persönlichkeit* in ihren Mittelpunkt stellt. Interpretiert man die postulierten Grundfähigkeiten als allgemein anerkannte Bildungsziele, bieten diese ein pädagogisch und politisch relevantes Konstrukt, das es erlaubt, die gegenwärtigen und zukünftigen Bildungsmaßnahmen an den Problemen modernisierter Gesellschaften in unterschiedlicher Hinsicht zu orientieren. Die genannten Grundfähigkeiten sind von ihrer Offenheit bezüglich der Eigentätigkeit und Solidarität nicht ausschließlich auf die Weiterentwicklung des ökonomisch und technischen Fortschritts der Gesellschaft zu beziehen, da sich das Individuum darin auch immer *wiedererkennen* muß. Diese Orientierung in den Bildungszielen erlaubt eine Abgrenzung von einer möglichen Reaktivierung elitebildender Bildungspolitik. Ferner kann in der Hauptsache den individuellen und gesellschaftlichen Gestaltungserfordernissen auch vor dem Hintergrund von Gefahren und den sich eröffnenden Handlungsspielräumen in unserer Gegenwart sowie der heute schon erkennbaren Zukunft eher entsprochen werden⁵³.

Wenn Allgemeinbildung die genannten Grundfähigkeiten vermitteln soll - bezogen auf die oben formulierte Verpflichtung gegenüber sich selbst und der Gesellschaft - und einen allgemeingültigen Standard bedeuten, müssen die drei folgenden Kriterien erfüllt sein:

1. Versteht sich Allgemeinbildung dann als *„Bildung für alle* [im Original kursiv; U.T.]“ (ebd., S. 53), die gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten tendenziell nivelliert und damit gleichberechtigte Entwicklungschancen menschlicher Befähigungen einräumt.

⁵³ Angesprochen sind damit beispielsweise diejenigen Gestaltungsanforderungen, die sich aus der Individualisierung von Risiken und aus den Anforderungen an die eigenverantwortliche Anpassung von individuellen berufsbiographischen Entscheidungen ergeben können (vgl. BECK 1986). Darüber hinaus die in Abschnitt 3.3 und 3.4 thematisierten Bezüge lebensweltlich orientierter Überlegungen, die in die Formulierung von Bildungszielen m. E. einzubeziehen sind.

2. Bildung ist dann „*Bildung im Medium des Allgemeinen* [im Original kursiv; U.T.]“ (ebd., S. 53), in dem Allgemeinbildung die Aneignung von Denk- und Handlungsalternativen für die Auseinandersetzung mit aktuellen und zukünftigen Fragen und Problemen der Gesellschaft entwickeln hilft und darüber hinaus, das Begreifen von Chancen und Risiken oder eine Unterstützung der eigentägigen Herausbildung von Denk- und Handlungsalternativen gestattet. Alternativen im eigenen Denken und Handeln müssen dann auch immer auf die gesellschaftlichen Anforderungen bezogen werden können.

3. Muß Bildung dann als „*Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* [im Original kursiv; U.T.]“ (ebd., S. 54) aufgefaßt werden, die auf eine unabhängige Persönlichkeitsentfaltung zielt. Zu diesem Punkt sind dann verschiedene inhaltliche Bezüge zu berücksichtigen, wie die Befähigung zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst, der Nutzung kognitiver Befähigungen, der Aufbau und die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen oder auch die Nutzung von lebensweltlichen und damit auch arbeitsweltlichen Partizipationschancen etc. (vgl. ebd.).

Hier stellt sich jedoch zwingend die Frage nach dem „Kanonproblem“ (ebd., S. 56). Unter dem sogenannten Kanonproblem versteht KLAFFKI, die über eine lange Zeit bestehende „Frage nach einem verbindlichen Kreis von Kulturinhalten“, die kontrovers diskutiert wurde und „die im historischen Entwicklungsprozeß den Rang klassischer Leistungen menschlicher Produktivität“ (ebd.) bedeutet hätten. Diese Leistungen in Bereichen wie der Wissenschaft, der Geschichte oder auch der Ethik, stellten die relevanten Inhalte von Allgemeinbildung dar. Hier vollzieht KLAFFKI im vorliegenden Allgemeinbildungskonzept einen Bruch zu diesem Verständnis. Er führt dazu aus (ebd., S. 56): „Wir müssen die Frage heute neu, und zwar auf dem Stand eines kritischen, historisch-gesellschaftlich-politischen und zugleich pädagogischen Bewußtseins stellen. Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und - soweit vorhersehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme [die epochaltypischen Schlüsselprobleme; U.T.] und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“. Ein Allgemeinbildungskonzept, daß sich auf die angesprochenen Gegenwartsprobleme bezieht, schließt daher nicht nur deren Verständnis und ein Bewußtsein individueller Betroffenheit ein, sondern faßt die Entwicklung von Denk- und Handlungsalternativen als verbindliche Bildungsziele auf.

Zur Verdeutlichung der Inhalte solcher Schlüsselprobleme werden hier exemplarisch einige Beispiele angeführt⁵⁴, wie sie KLAFFKI (1994, S. 56 ff) darlegt:

- die Friedensfrage einschließlich des (ehemaligen) Ost-West-Konflikts; Fragen von struktureller Gewalt, makropolitische und -soziologische Ursachen der Friedensgefährdung; kollektive Aggression, Existenz von Feindbildern und stereotypen Vorurteilen etc.;
- die Umweltfrage einschließlich der Probleme und Gefahren, die aus naturwissenschaftlichen, ökonomischen Entwicklungen und dem technischen Fortschritt entstehen;

⁵⁴ Eine ausführliche Darstellung der wichtigsten „epochaltypischen Probleme“ findet sich bei KLAFFKI (1994, S. 56 ff.).

- Fragen der sozialen Differenzierung und der Ungleichheit aufgrund herausgebildeter ökonomisch-gesellschaftlicher Machtpositionen; aber auch Fragen hinsichtlich des Zusammenlebens unterschiedlicher Ethnien, von Frauen und Männern, Generationenkonflikte etc.;
- Arbeit und Arbeitslosigkeit in ihrer politischen, ökonomischen und vor allem gesellschaftlichen Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft;
- die Bedeutung von Wissen, Wissenschaft und die resultierenden Weltbilder zusammen mit dem Verhältnis zwischen Mensch und Wirklichkeit in wissenschaftlich-rational geprägten modernen Gesellschaften;
- Demokratisierung als Orientierungsprinzip bei der Gestaltung kulturell-gesellschaftlicher Bedingungen, Lebensstilen und der Konsequenzen dieses Vergesellschaftungsprinzips für das Individuum.

In der Bezugnahme auf die Schlüsselprobleme geht es jedoch in KLAFFKIS Konzept nicht um die Vorbereitung von Lösungen solcher Konflikte. Er hebt in diesem Zusammenhang hervor: „Im Hinblick auf die Frage der Lösungswege ist vielmehr zu betonen: Zur bildenden Auseinandersetzung gehört zentral die - an exemplarischen Beispielen zu erarbeitende - Einsicht, daß und warum die Frage nach „Lösungen“ der großen Gegenwarts- und Zukunftsprobleme verschiedene Antworten ermöglicht, die etwa durch unterschiedliche ökonomisch-gesellschaftlich-politische Interessen und Positionen (...) oder durch höchst individuelle weltanschauliche Grundentscheidungen bedingt sein können“ (ebd., S. 61). Daher kann hier die These formuliert werden, daß in erster Linie bei der Beschäftigung mit solchen Schlüsselproblemen der Effekt gesehen wird, *was* das Individuum in der Auseinandersetzung mit diesen Problemen und Fragen für die eigene Weltsicht lernen und für die Entwicklung des Denkens und Handelns an wichtigen Orientierungen profitieren kann. Da es in diesem Bildungsverständnis sowohl um die Deutung der eigenen als auch der Kontexte der anderen geht, muß das Ziel von Bildung in der Befähigung liegen, die „Entschlüsselung des Andersartigen genauso wie des Gleichartigen, einer Interpretation von Sinngabe und Negation derselben und der Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere und die daraus erwachsenden Risiken zu übernehmen“ (VON LÜDE 1996, S. 225). Bildung kann daher, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Fragen und Problemkonstellationen als Lernprozeß interpretiert werden, der die Einsicht über die eigene Mitverantwortung für die Lösung bestehender gesellschaftlicher Probleme befördert. Darüber hinaus die Erkenntnis der Unterschiedlichkeit von Lösungswegen durch verschiedenste technische, ökonomische oder gesellschaftliche Interventionen zu erlangen und die beeinflussenden Faktoren wie Normen und Werte in der Gesellschaft zu verstehen. Damit steht die Vermittlung von Einsichten bezüglich der eigenen Urteilsbildung aufgrund von reflektierten Entscheidungen und die Entwicklung von Denk- und Handlungsalternativen, das Erkennen der Notwendigkeit sich Weiterzubilden etc. im Zentrum dieses Bildungsdenkens. Das bedeutet gleichzeitig, im Bildungsprozeß den Menschen mit zentralen Problemen zu konfrontieren, um die bereits mehrfach angesprochene autonome, aber auch anderen gegenüber verpflichtete Gestaltungschance erfahrbar zu machen. Auf dem Weg der Herstellung von Gemeinsamkeiten ist die Einsicht entwickelbar, Konsensbedarfe in der Gesellschaft zu verstehen und die Befähigung zur Teilhabe an deren diskursiven Herausbildung i.S. einer notwendigen Solidaritätsfähigkeit

zu erlangen. Darüber hinaus die Kompetenz zu entwickeln, sich für eigene Überzeugungen einzusetzen, diese zu argumentieren und die damit in einem engen Zusammenhang stehende individuelle Kritikfähigkeit zu entwickeln. Weitere Intentionen, die bei der Auseinandersetzung mit Problemkonstellationen verfolgt werden können, bestehen gerade nicht in der Erarbeitung problemspezifischer Erkenntnisse, sondern darin, Einstellungen und Haltungen zu entwickeln, die darüber hinausreichen und beispielsweise als Empathiefähigkeit zu bezeichnen ist. Empathie heißt, sich in Situationen hineinzufinden, das Problem aus der Sicht eines Betroffenen zu realisieren und die fremde Perspektive im eigenen Entscheidungsprozeß, d. h. der Zustimmung oder Ablehnung zur eigenen machen zu können. Diese Befähigung stellt auch die notwendige Voraussetzung dafür dar, dem Individuum die Entwicklung von Konsensfähigkeit und den Willen dazu zu vermitteln. Ferner ist im Rahmen der diskursiven Problembearbeitung dann die Befähigung zur Selbstkritik anzuführen, welche die Fähigkeit einschließt, eigenes Denken- und Handeln zu prüfen und gegebenenfalls zu revidieren und damit die Grenzen fremder und eigener Argumente, deren Tragweite und Wirkungen für die eigene Position zu hinterfragen sowie gleichzeitig eigene und fremde Standpunkte für eine kritische Überprüfung offenzuhalten.

In den vorangegangenen Darlegungen sind insgesamt bildungstheoretische Grundfragen angesprochen worden, in deren Schwerpunkt insbesondere die Frage nach übergreifenden pädagogischen Zielkategorien in einem *modernen* Bildungsverständnis (vgl. KLAFKI 1994, S. 44) thematisiert wurden. Anstelle der Schaffung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen im Bildungsverständnis, wurde es als produktiver eingeschätzt, eine an die moderne Industriegesellschaft anschlußfähige Integrationsperspektive zu entfalten. Die folgende Skizzierung dieses Bildungsverständnisses soll zeigen, wie die im Bildungsbegriff vorhandene normativ-philosophische Dimension mit dem erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel eines evolutionären Bildungsprozesses zu verbinden ist.

3.5 Konturen eines integrativen Bildungsverständnisses

Während im klassischen Bildungsbegriff ein spezifischer Kanon den Menschen beeinflussen und ihn idealtypisch in den Stand versetzen sollte, sich in der Lebenswelt angemessen zu verhalten sowie dadurch sein Leben selbständig zu *meistern*, liegt die Betonung in einem integrierten Bildungsverständnis auf dem Prozeß der Welterschließung durch die Generierung neuer „Deutungsmuster“ (SIEBERT 1992, S. 55). Bildung ist dabei als die Beschäftigung mit solchen Deutungsmustern zu verstehen, die das Individuum dazu befähigen, neue Interpretationen anzueignen was auch als „biographische Synthetisierung“ (ebd., S. 57) beschrieben werden könnte. In der kommunikativen Auseinandersetzung mit der Welt, dürfen diese Deutungsmuster jedoch nicht allein nach eigenem Ermessen orientiert und damit als beliebig verstanden werden, sondern „ihre Gültigkeit muß jeweils neu unter Beweis gestellt werden“ weshalb dieser Ansatz auch als „kommunikative Bildungsarbeit“ (ebd., S. 55) beschrieben wird, die am Ziel der Selbsterziehung und Selbstqualifizierung auf der Grundlage der Reflexion und Autonomie orientiert ist.

Der offenbare Zwang zur Entfaltung neuer Deutungsmuster kann nach GIDDENS (1995, S. 55) darauf zurückgeführt werden, daß im „nachmetaphysischen“ Zeitalter sich der Zusammenhang von Wissen und Gewißheit zunehmend auflöse. Dies wird dadurch erklärt, daß an die Stelle des ehemals über Tradition und Gewohnheit vermittelten Wissens der

Zweifel trete, d. h. der Mensch im Rahmen der Weltaneignung ständig Hypothesen bilde und diese aufgrund auftretender Widersprüche immer auch wieder verwerfen müsse. Im Rahmen der Entwicklung und Revision von Deutungsmustern wird demnach die Identitätsentwicklung beeinflusst, da immer wieder neue Kohärenzen hergestellt werden, die mittels selbstreflexiver Prozesse das Denken und Handeln beeinflusse (ebd.).

Der Bildungsprozeß selbst ist insbesondere unter solchen Grundannahmen infinit. Folglich ist die prozessuale Unabgeschlossenheit als Ursache für die Bedeutungszunahme der Selbstqualifizierung und Selbstbildung anzusehen. Vorwiegend die gegenwärtige Dynamik des technologischen sowie wissens- und weltbildbezogenen Wandels, lassen die geronnenen Einsichten selbst ins fließen geraten, die vormals noch als Bildung verstanden wurden. Demgemäß kommt dem Lernen in dynamischen Lebenswelten eine neue, gleichsam *bildende* Bedeutung zu. Die hierbei notwendige individuelle Aneignung der Lebenswelt, die auf einer Linie mit der Selbststeuerung und -organisation von Lernprozessen zu denken ist, *rücken* damit das Lernen in komplexen Zusammenhängen immer näher an die ursprüngliche Bedeutung des Bildungsbegriffs. Eine solche Korrelation zwischen Lernen und Bildung ist dann als Ausgangspunkt für ein Verständnis des Lernens anzusehen, von dem aus das Lernen selbst als die unmittelbare Beziehungsaufnahme zu Regeln, Fakten und Gegebenheiten, wie sie sich aus der Realität der Lebenswelt ableiten lassen, allmählich ausweiten muß. Dies impliziert nicht nur eine Modifikation des Lernbegriffs, der gewissermaßen offen für alle *Lebensäußerungen* in der Gesellschaft ist, sondern darüber hinaus das Individuum befähigt, sich mit der Außenwelt und der Innenwelt - analog zu den bildungstheoretischen Vorstellungen der formalen und materialen Inhalte - auseinanderzusetzen und dabei gemeinschaftsfähig und korrigierbar zu sein. Dazu bedarf es des von KLAFFKI (1994) thematisierten Orientierungsrahmens, in dem das in der Gesellschaft objektivierbare Wissen sowie Regeln, Normen und Werte schon immer vorhanden sind. Damit wird sowohl die Reflexionsfähigkeit als auch die individuelle Autonomie zur wesentlichen Ressource für die Entwicklung der kulturell-gesellschaftlichen Kontexte.

Bildung und Qualifikation sind dann nach SIEBERT (1992, S. 52ff.) durch den

- „Umgang mit sich selbst“, d. h. mit der eigenen Person;
- den „Umgang mit anderen“ respektive mit der Lerngruppe, Arbeitsgruppe und
- durch den „Umgang mit der außersubjektiven Wirklichkeit“ beziehungsweise mit *Dingen* und *Sachen* gekennzeichnet.

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung neuer Deutungsmuster ist jedoch die Repräsentation der Lebenswelt in Bildungsprozessen. Diese bezieht einerseits die Entfaltung von beruflich orientierter Fachkompetenz ein, die immer deutlicher auf soziale und methodische Kompetenzen angewiesen ist. Andererseits muß gleichzeitig die Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit der Welt und die Befähigung für eine autonome Partizipation entwickelt werden. Die Unerläßlichkeit der Selbstqualifizierung, die eng mit dem hier angedeuteten Lernen als Bildung verbunden werden kann, beschreibt SCHNEIDER (1991a, S. 68) die Bedeutung der Selbstqualifizierung im Rahmen bildungstheoretischer Überlegungen am Beispiel von Unternehmen wie folgt: „Indem eine Synthese zwischen dem Bildungsanspruch und dem Qualifikationsauftrag der Berufsausbildung angestrebt

wird, steht das Konzept der Selbstqualifizierung in einer langen pädagogischen Tradition die Kerschensteiner Anfang des Jahrhunderts auf die Formel „Berufsausbildung als allgemeine Menschenbildung“ gebracht hat, geht aber auch darüber hinaus, weil die kontinuierliche Selbstqualifizierung sich als ein Baustein auf dem Weg zu einer „lernenden Gesellschaft“ verstanden wissen will [Hervorhebung im Original; U.T]“.

HAGE und POWERS (1992, S. 111ff.) kommen in ihrer Analyse der Arbeitswelt und Berufsrollen zu dem Ergebnis, daß die veränderten beruflichen Anforderungen solche Interaktionsprozesse erfordern, die immer weniger an formal definierte Positionen gebunden seien, sondern äußerst unterschiedliche Aushandlungsprozesse in der Form interpersonaler Beziehungen *verflüssigt* würden und daher immer wieder neu strukturiert werden müßten. Der Abbau von Hierarchien, die Zunahme von selbstorganisierenden Arbeits- und Partizipationsgruppen und die daraus notwendig werdende Vermittlung von reflexiven und berufsübergreifenden Qualifikationen sind schließlich nur in der Entwicklung von sozial verantwortlichen, kritischen und mündigen Individuen möglich.

ARNOLD (1995a, S. 9) geht daher davon aus, daß Bildung heute durch Technik und betriebliche Herrschaft nicht mehr nur negativ determiniert werde, sondern in erster Linie durch die Bildungsintention, die durch die technisierte Entwicklung selbst und die dafür erforderlich gewordenen Ausweitungen der Qualifikationsprofile der Beschäftigten, seit neuem eine realistische Chance bestünde, die Arbeitswelt humaner gestalten zu können. Wenn sich vor diesem Hintergrund die formale Bildung öffnet, dann können die Unternehmen von solchen funktionalen Qualifikationsaspekten profitieren und ermöglichen dem Individuum sittlich-ethische Entwicklungsmöglichkeiten in der kooperativen und kommunikativen Aufgaben- und Problembewältigung. Daher ist die Selbstorganisation und Selbststeuerung des Handelns und des Lernens sowie die Entwicklung von eigenen Befähigungen und das Vertrauen darauf als evolutionärer Prozeß zu verstehen. Da es im Rahmen solcher Lernprozesse auch „immer um die gesellschaftliche Vermitteltheit von Herrschaft oder Autonomiespielräumen geht, d. h. um die Frage ihrer Begründbarkeit oder Nicht- (mehr) Begründbarkeit vor dem Hintergrund des historisch erreichten und ökonomisch notwendigen Grades des rechten Vernunftgebrauchs, darf nicht übersehen werden“ (ARNOLD 1995a, S. 9).

Versteht man Qualifikationen und Kompetenzen als Teilelemente von Bildung, ist von der wichtigen Grundannahme auszugehen, daß in der betrieblichen Bildungsarbeit als Vorbereitung (Ausbildung) auf eine spezifische Form der Erwerbstätigkeit in einer Gesellschaft und als Erhalt der Arbeitsfähigkeit (Fort- und Weiterbildung) auch sogenannte allgemeine, d. h. beruflich und gesellschaftlich übergreifende Bildungsinhalte zu vermitteln sind. Das Motiv dafür ist in anthropologischen und gesellschaftlichen Zielstellungen zu suchen, die im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit vermittelt werden können. Ausgehend von der beruflichen Kompetenz, kann deren Entwicklung entlang der paradigmatischen Veränderungen in der Betriebspädagogik, die sich vom eher mechanistischen Verständnis der Lehr-Lern-Prozesse hin zu einem stärker evolutionären Ansatz gestaltet werden. Einen Hinweis darauf stellt die Entwicklung der Handlungskompetenz bereit, deren Ausweitung auf sehr komplexen und individuell differenzierten Wegen gestaltet werden kann. Insbesondere die Selbststeuerung und Selbstorganisation des Arbeitens und Lernens machen daher ein integratives Bildungsverständnis zweckmäßig, in dem Rahmenbedingungen für die Bildung denkbar werden, die sowohl die Individuen als auch

die Institutionen der Gesellschaft betreffenden Problemstellungen und des Umgehens mit gravierenden und weitreichenden Veränderungsprozessen unterstützen können. So sind in betrieblichen Bildungsprozessen auf der Grundlage der Ermöglichung selbststeuernden Lernens, die Autonomie des Handelnden und der reflexiven Beschäftigung mit dem eigenen und dem kollektiven Handeln möglich und bedarf daher nicht mehr einer negativen Bewertung der Zweckorientierung der betrieblichen Bildungsarbeit.

Legt man die allseitige Entfaltung von Befähigungen des Menschen als Gedankenfigur dem Bildungsbegriff zugrunde, kann im Zusammenhang mit dem für die Unternehmen erforderlichen Orientierungen der Qualifikations- und Kompetenzausstattung der Arbeitskräfte der Begriff der Bildung anschlussfähig sein. Der Grund hierfür kann zunächst darin gesehen werden, daß auf der einen Seite die Begriffe »Qualifikation« und »Kompetenz« voneinander abgegrenzt werden können und damit zwei funktionale Grundbegriffe für die Beschreibung von Zielen institutionalisierter Bildungsarbeit bereitstehen. Auf der anderen Seite ist es für eine schlüssige Formulierung von Bildungszielen hilfreich, um die Begriffe Qualifikation und Kompetenz eine *Klammer* zu setzen. Die Bedeutung einer solchen Klammer kann durch eine abstrakte Beschreibung der Bildung insofern gegenständlich werden, als Bildung die Entwicklung der Fähigkeit zu verstehen ist, das eigene Wissen einzuschätzen und Fehler zu erkennen, genauso wie das Erkennen von Problemlösungen oder das Wahrnehmen von Möglichkeiten, die der Kultivierung des eigenen Wissens und eigener Befähigungen dienen. Ein solcher, aus der Sicht des Verfassers als Bildung zu bezeichnender Entwicklungsvorgang, umfaßt einerseits die Anpassung der eigenen Befähigungen unter dem Nützlichkeitsaspekt (operatives Anpassungslernen und strategisches Erschließungslernen). Andererseits berücksichtigt dieses Verständnis, die reflektierte Orientierung des Denkens und Handelns entlang gegebener Kontextbedingungen und der Reflexion der Wirkungen des eigenen Handelns und knüpft damit an die Doppelgestaltigkeit von Bildungszielen an. Die Notwendigkeit der eigentätigen Kultivierung von Fähigkeiten spricht gleichfalls für ein solches Verständnis in organisationalen Kontexten. Identifizieren läßt sich dieser Aspekt in den betrieblichen Anforderungen, die in der Betriebswirtschaft und Organisationstheorie durch die verschiedenen Stimmen zum Ausdruck gebracht werden, in denen weniger auf herkömmliche und neue systemische Rationalisierungsformen gebaut wird, sondern Lernen als die Kultivierung der personalen Ressourcen und damit als den zentralen organisationalen Anpassungsmodus interpretieren (vgl. ARGYRIS 1990; ARGYRIS / SCHÖN 1978; MEYER-DOHM 1991; SENGE 1990, 1993; SENGE et al. 1996). Insgesamt betrachtet, gibt es m. E. daher keine realistische Alternative zum Bildungsbegriff, wobei ich mich an die Ausführungen von KLAFFKI (1994, S. 44) anschließen möchte, der sich in den Darlegungen seines Allgemeinbildungskonzepts auf die Gültigkeit des Bildungsbegriffs beruft. Er stellt fest, daß entgegen aller Kritik am Begriffsinhalt und den vielfältigen sowohl positiven als auch negativen Konnotationen, Bildung *die* unerläßliche Kategorie im Bildungsdenken darstelle. KLAFFKI unterstreicht die Notwendigkeit dieser Grundkategorie für die Formulierung von Bildungszielen anhand von zwei Argumenten: Zum einen, werde es im Hinblick auf das lebenslange Lernen notwendig, sowohl pädagogische Maßnahmen und Hilfestellungen als auch individuelles Lernen mit dem Ziel in den Bildungsbegriff zu integrieren, ein „unverbundenes Nebeneinander“ von einzelnen Bildungsaktivitäten zu vermeiden. Dies helfe, gegenwärtige und zukünftige Bildungsmaßnahmen zu argumentieren. Zum anderen, deuteten die Verwendung von Begriffen, wie die der individuellen Emanzipation oder Selbstbestimmung, als eigentliche Orientierung von

Bildungszielen formuliert, gleichfalls analoge Lernzielbestimmungen an, anhand dessen „zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskriterien für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen“ markiert würden. ⁵⁵.

Der hier unterbreitete Vorschlag, in einer integrativen Bildungsperspektive die evolutionäre Entwicklung von Befähigungen als lern- und bildungstheoretischen Zugang zu favorisieren, wird hier für das weitere Vorgehen zugrundegelegt. Unter Wahrung der kritischen Aspekte der klassischen sowie neuerer Bildungstheorien wird an die Förderung von Selbstqualifizierungs- und Selbstbildungsfähigkeit angeschlossen, die in betrieblichen Bildungsprozessen nicht ausgeschlossen werden kann. Diese erweisen sich bereits in zahllosen Betrieben als das Kernanliegen moderner Bildungsarbeit, die der Ganzheitlichkeit verpflichtet ist (ARNOLD 1995a). Da die Entwicklung adäquater individueller Potentiale insbesondere mit einem wachsenden Interesse an gruppenbasierten Lernprozessen erforderlich werden, liegen der pädagogischen Praxis in der betrieblichen Bildungsarbeit als kritischer Begleiter des Wandels zwei Aufgabenfelder zugrunde. Zum einen, die Befähigung des Umgangs mit Anforderungen auf der Ebene des Könnens und Wissens. Zum anderen, die Bewußtseinsbildung des Menschen in Bezug auf Möglichkeiten und Gefahren infolge des Technologieeinsatzes, der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und die Gestaltung einer humaneren und somit besseren Zukunft. Reflexion und Autonomie als Bildungsziel heißt letztlich, Bildung als die willentlich-bewußte, ganzheitliche und kritisch-verantwortungsbewußte Konfrontation des Menschen mit sich selbst und seinen lebensweltlichen Zusammenhängen zu verstehen.

Zusammenfassung: Kriterien eines integrativen Bildungsverständnisses zur Untersuchung der Modelle Lernender Organisationen

Vor dem Hintergrund des Wandels in der Erwerbsarbeit wurde von der optimistischen Annahme ausgegangen, daß im Rahmen der betrieblich-organisationalen Modernisierung zum Teil anspruchsvollere Arbeitsplätze und komplexere Anforderungen an die Arbeitskräfte entstehen (vgl. ARNOLD 1995a, 1996; DEHNBOSTEL 1995a). Die Selbstorganisation und Selbststeuerung nimmt in dezentral organisierten Produktionsstrukturen tendenziell zu. Das bedeutet für die Arbeitskräfte, neue sozial-interaktive Befähigungen zu entwickeln, um die wechselnden Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen schnell herzustellen und verschiedene Rollenerwartungen erfüllen zu können (vgl. HAGE / POWERS 1992).

Aufgrund dieser Annahme wurden die betrieblichen Bildungsziele als extrafunktional-ganzheitliche Kompetenzprofile formuliert und damit ihr bisheriger Schwerpunkt in der inhaltlichen Begrenzung auf zweckorientiertes Wissen und Befähigungen überschritten.

⁵⁵ Er wendet sich gegen Argumente wie den Vorwurf, daß der Bildungsbegriff idealisiert und stark überhöht sei und keineswegs das bezeichnen würde, was in Lehr- und Lernprozessen ablaufe. Auch das Argument, Bildung sei ein unzeitgemäßer Begriff, der als Bezeichnung für die pädagogische Aufgabe in einer demokratischen Gesellschaft nicht geeignet sei. Dies galt zumindest für die gesellschaftliche Realität des ausgehenden 18. Jahrhunderts und im 19. Jahrhundert und der Folgezeit, da ein großer Teil der Bevölkerung eher benachteiligt, weil von Bildungsprivilegien ausgeschlossen gewesen sei. Zum Teil sieht KLAFFKI (1994, S. 44) dadurch einen Teil der Realität beschrieben, vertritt indessen jedoch die Auffassung, daß diese den „Verzicht auf den Bildungsbegriff als Grundkategorie“ für die Bewältigung der pädagogischen „Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben“ (ebd.) nicht rechtfertigen könne.

Deshalb kann begündet die These formuliert werden, daß in *modernen* Arbeitszusammenhängen die Subjektivität des Menschen zum konstituierenden Element des Arbeitsvermögens wird. Die Begründung dafür wird im Wandel der betrieblichen Alltagsrealität gesehen, die dem Menschen nicht mehr reines mechanisches Reagieren im Arbeitshandeln abverlangt, sondern eine Form der Handlungskompetenz erfordert, die als ein Zusammenwirken von Kenntnissen, Fähigkeiten und deren emotionalen Bewertung auffaßt und i.w.S. in betriebliche Gestaltungsprozesse integriert. Dieses *subjektivierte* Handeln schließt einerseits die Herausbildung individuellen Selbstwertgefühls und andererseits, Fähigkeiten wie Selbsttätigkeit, Selbständigkeit sowie Eigenverantwortlichkeit als zentrale Aspekte ein, die folglich eine andere *berufliche Identität* konstituieren (vgl. BÖHLE / MILKAU 1988). Dieser Wandel in der zunächst auf die Erwerbsarbeit bezogenen Identität, erfordert dann folgerichtig eine Form der Persönlichkeitsentwicklung, die dem Menschen bei der Reflexion seines Denkens und Handelns und der Wahrnehmung der dafür notwendigen Autonomie unterstützen kann.

Wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits gezeigt wurde, haben die organisationalen und technologischen Entwicklungen vielfältige Einflüsse auf die sozialen Situationen, mit denen die Arbeitskräfte konfrontiert werden. Diese beziehen sich auf die direkte Erwerbstätigkeit und reichen bis hin zu der Einbindung in das soziale System des Betriebs und der Gesellschaft. Infolge dieses Ergebnisses wurde die bis heute praktizierte Verengung der betrieblichen Bildungsziele auf unmittelbar verwendungsorientierte Qualifikationen kritisiert und der Vorschlag eines integrativen Bildungsverständnisses unterbreitet. Die Orientierung von Bildungszielen an beruflichen wie auch außerberuflichen Befähigungen wird als notwendig für die Existenz in der modernen Industriegesellschaft angenommen. Deshalb wird Bildung als Prozeß verstanden, der den Menschen befähigen soll, eine kritische, bewußte und verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Lebenswelt vorzunehmen. Der Begriff der Lebenswelt schließt gemäß der Doppelgestaltigkeit von Bildungszielen die Gesamtheit industriegesellschaftlicher Anforderungen ein. Daher werden in der nachfolgend zu führenden Auseinandersetzung mit den Modellen der Lernenden Organisation, die Kriterien der Reflexionsfähigkeit sowie die Befähigung zur individuellen Autonomie herangezogen.

Die im folgenden vorgenommene Betrachtung der Lernenden Organisation bezieht sich in ihrem Schwerpunkt daher auf die Frage, ob eine Lernende Organisation als bewußt gestaltetes soziales System intentional Bildung vermitteln kann. Ferner ist dann zu klären, ob Bildung in solchen Arbeitskontexten, verstanden als Persönlichkeitsentwicklung für die Auseinandersetzung mit Anforderungen in der modernen Industriegesellschaft, für das Individuum ein zukunftsorientiertes und erfolgversprechendes Modell darstellt. Das heißt, die in der Literatur formulierten subjektiv günstigen Konstellationen für die Herausbildung einer für die Existenz in der modernen Industriegesellschaft adäquaten Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen betrieblicher Bildungsprozesse, wird anhand der in Abb. IV-1 vorgelegten Kriterien hinterfragt.

Die folgenden Abschnitte widmen sich daher jenem Punkt, an dem bildungstheoretische Überlegungen mit Forderungen aus der Organisations- und Managementtheorie zu einer produktiven und insbesondere kooperativen Diskussion auf eine bildungstheoretische *Denkebene* zusammengeführt werden können. Neben separat auf die Einzelwissenschaft bezogenen Effekte, wird unterstellt, daß eine Reihe von *Synergieeffekten* herausgestellt

werden können. Diese Überlegung liefert den entscheidenden Antrieb dafür, die Veränderungen der betrieblichen Alltagsrealität unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten zu analysieren oder umgekehrt formuliert, bildungstheoretisches Denken bis in die betrieblichen Strukturen hinein zu praktizieren.

Abb. III-1: Kriterien zur Untersuchung der Modelle des Organisationslernens

Kriterium	Befähigungen	Aspekte
Reflexionsfähigkeit	<p>Hinterfragung des Verhältnisses zu sich selbst und zu den umgebenden Kontexten (Entwicklung von Kritikfähigkeit sowie kritischer Distanz etc.)</p> <p>Hinterfragen von moralisch-ethischen Aspekten des Denkens und Handelns (Moralentwicklung); die Herstellung einer Homöostase zwischen persönlichen Erwartungen, Motiven und Ansprüchen und lebensweltlicher Kontexte</p>	<p>Fortschritt in Gesellschaft, Wissenschaft und Betrieben</p> <p>Werte- und Normenentwicklung</p> <p>Identitätsentwicklung sowie Emphatie- und Konfliktfähigkeit</p> <p>Sinnstiftung in der Lebenswelt; Entscheidungen treffen und Beteiligung am politischen System</p>
Autonomie	<p>Entwicklung von Partizipationsfähigkeit sowie Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und Solidarität</p> <p>Emanzipation und Selbstbestimmungsfähigkeit</p> <p>Definition von Gestaltungsfragen und die Mitgestaltung von lebensweltlichen Kontexten (antizipatives Denken)</p>	<p>Selbststeuerungsfähigkeit</p> <p>Selbstorganisationsfähigkeit</p> <p>Motivation und Selbstverwirklichung</p> <p>Lernfähigkeit und bewußte Lebensgestaltung</p> <p>Mündigkeit</p>

Zur Herausfilterung möglicher Entwicklungsperspektiven, müssen die Modelle des organisationalen Lernens insgesamt auf die sie konstituierenden Begriffe und daraus erkennbaren Ansprüche ihrer Konzepte hin betrachtet werden, um gegebenenfalls die Anschlußfähigkeit an den hier zugrundeliegenden integrativen Bildungsbegriff herzustellen. Daher liegt es nahe, dies entlang der Fragestellung zu versuchen, ob für die betriebliche Bildungsarbeit weiterführende Konzepte vorliegen, oder ob es sich in den Konzepten schlicht um neue Begriffe für das handelt, was gemeinhin unter der Bezeichnung Organisationsentwicklung subsummiert werden könnte. Wäre die Benennung und Beschreibung der Organisationsentwicklung für das *Phänomen* des Organisationslernens zutreffend, erschiene es überflüssig, vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen mit Konzepten der Organisationsentwicklung, den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs „um eine weitere Irritationsmetapher“ (ARNOLD 1995, S. 14) zu erweitern.

4. Erörterung organisationstheoretischer Ansätze für die Gestaltung des Wandels in Organisationen

Es ist ja durchaus richtig, und alle geschichtliche Erfahrung bestätigt es, daß man das Mögliche nicht erreichte, wenn nicht immer wieder in der Welt nach dem Unmöglichen gegriffen worden wäre.

Max Weber

Das Vorhaben, bildungstheoretische Überlegungen bis in die betrieblichen Organisations- und Arbeitsstrukturen hinein zu praktizieren, erfordert die Aufarbeitung der angewandten organisationstheoretischen Modelle. So können die theoretischen Grundlagen verfügbar gemacht werden, um der Frage nachgehen zu können, ob bildungstheoretische Aspekte in den Modellen des Organisationswandels berücksichtigt werden können. Zur Erörterung dieser Frage werden die Grundzüge der Organisationsentwicklung exemplarisch aufgezeigt und den Modellen der Lernenden Organisation gegenübergestellt. Anhand dieses Vergleichs wird der Wechsel von der organisationsentwicklerischen Theorie und Praxis zu der Perspektive des Organisationslernens nachvollziehbar. Das Ziel besteht darin, diesen Perspektivenwechsel für den im Titel der Arbeit geführten Anspruch der Formulierung von Grundzügen betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen zu nutzen.

Gilt es mittlerweile als selbstverständlich, daß der Erfolg eines Unternehmens entscheidend von den in ihm tätigen Menschen wie auch von deren Gestaltungskraft abhängt, wird in den Ansätzen der Organisationsentwicklung sowie in den Modellen der Lernenden Organisation versucht, diese Erkenntnis zu nutzen. Konzeptionell wird in den Ansätzen des Organisationswandels die Personalentwicklung mit der Organisationsentwicklung verzahnt. Nach MÜNCH (1997, S. 7) ist diese Verknüpfung sogar als Grundvoraussetzung organisationalen Wandels zu verstehen, die als „eine Absage an eine Personalentwicklung zu interpretieren sei, die lediglich nachhinkender Erfüllungsgehilfe der Organisationsentwicklung ist“. Diese Erkenntnis ließe durchaus die Annahme berechtigt erscheinen, daß nicht nur die Verknüpfung zwischen beiden Aspekten sowie deren Funktionsweise bereits zufriedenstellend geklärt sei. Betrachtet man jedoch die hierzu vorliegende Literatur genauer, stellt man schnell fest, daß es auch im Organisationslernen um die Anpassung des einzelnen Mitarbeiters geht, der den Organisationswandel als *entwickelte Persönlichkeit* unterstützen soll. Dieser Eindruck verstärkt sich, betrachtet man die Rezeption der Organisationslernmodelle in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen. Der nachfolgende Abschnitt widmet sich daher schlaglichtartig zunächst einigen Rezeptionsbeispielen, da davon ausgehend die Realisierung der Bildungsziele der Reflexionsfähigkeit und der Befähigung zur Autonomie untersucht werden soll.

Exemplarische Rezeptionen der Lernenden Organisation

Die auffallend große Menge an Publikationen zum Thema insgesamt, zeigt, daß der Begriff der Lernenden Organisation innerhalb einer kurzen Zeitspanne einen relativ weiten Raum in den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Themen eingenommen hat. Dabei

überwiegt quantitativ das ökonomisch orientierte Forschungsinteresse gegenüber sozialwissenschaftlichen Reflexionen (WIESENTHAL 1995). Die Bewertung des Organisationslernens als Modell für den Organisationswandel sowie der Konsequenzen für die betrieblichen Lern- und Arbeitsbedingungen, fällt erwartungsgemäß unterschiedlich aus. In wirtschaftswissenschaftlichen Publikationen mit einem managementtheoretischen oder managementphilosophischen Schwerpunkt finden sich überwiegend positive Beurteilungen der zugeschriebenen Verbesserungen der betrieblichen Anpassungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang wird unter Bezugnahme auf strukturell-ökonomische Anforderungen aus dem Unternehmensumfeld sowie deren Bewältigung argumentiert (vgl. KLIMECKI / LAßLEBEN 1998; PROBST 1995; STAEHLE 1987; SENGE 1990; SENGE et al. 1996; SATTELBERGER 1994; SCHREYÖGG / NOSS 1995). Nach PROBST (1995, S. 167) stehen folgende Aspekte des Organisationslernkonzeptes im Zentrum: „Prozesse einer Institution als Ganzes, Fehler zu entdecken, diese zu korrigieren sowie die organisationale Wert- und Wissensbasis zu verändern, so daß neue Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten erzeugt werden. Einzuschließen ist auch die Fähigkeit, Handlungskriterien und –strategien auf ihre Sinnhaftigkeit zu überdenken“.

In sozialwissenschaftlichen Untersuchungen finden sich gleichfalls positive Einschätzungen des Organisationslernens. So sieht beispielsweise KREBSBACH-GNATH (1996) darin die Chance, ein adäquates Verständnis der wichtigen Variablen organisationaler Transformationsprozesse zu entwickeln, die für den jeweiligen Einzelfall als Diskussionsgrundlage für einen geplanten Wandel heranzuziehen wären. Organisationslernen wird in anderen Publikationen als grundlegende Orientierung von Organisationen interpretiert, die eine ständige Weiterentwicklung auf dem Fundament einer gemeinsamen Kulturentwicklung und der Erarbeitung von Leitbildern ermöglichen wollen (vgl. DIERKES 1994; DIERKES / MARZ 1998). In der soziologischen Organisationsforschung werden Lernmodelle beispielsweise als reflexive Fehlerkorrekturmodelle verstanden, die nicht, wie im Falle des Organisationslernens, die *Bewährung* der Unternehmung in der Umwelt in den Vordergrund rücken und daraus erforderliche Lerninhalte ableiten, sondern organisationale Anpassungsprozesse in erster Linie als notwendige Verbesserung der organisationsinternen Effizienz beschreiben (vgl. TÜRK 1989).

Die publizierten Überlegungen zu den bildungs- und qualifikationspolitischen Wirkungen des Organisationslernens, kommentiert GREINERT (1997, S. 169) mit dem Hinweis, daß die relevante Literatur i.d.R. nicht aus der Berufspädagogik stamme, sondern hauptsächlich in den Bereichen Betriebswirtschaftslehre sowie in der Organisations- und Personalentwicklung zu verorten sei. Diesem Eindruck ist vorerst zu zustimmen. Die zum Teil zu beobachtenden Defizite in der diesbezüglichen erziehungswissenschaftlichen Forschung tragen dazu bei, daß trotz der Vielfältigkeit der Modelle des Organisationslernens, die drängende Frage nach dem tatsächlichen Nutzen bisher nicht zufriedenstellend beantwortet werden kann. Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive kann dabei das Ziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung nicht eindeutig verifiziert werden. Dennoch ist auch eine zunehmende Beschäftigung mit der Lernenden Organisation unter einer bildungstheoretischen Perspektive festzustellen (vgl. ARNOLD 1995; ARNOLD / WEBER 1995; DEHNBOSTEL 1995b; GEIBLER 1994, 1995; GEIBLER / ORTHEY 1998; ORTNER 1995; PETERSEN 1997; WITTHAUS 1997, 1998).

Sowohl in der Berufsbildungstheorie als auch in der Berufsbildungspraxis haben die Konzepte der Lernenden Organisation höchst unterschiedliche Reaktionen ausgelöst. DYBOWSKI (1996, S. 768) stellt fest, daß die Meinungen dazu weit auseinander gehen und eine Bandbreite zwischen einer eher zustimmenden Haltung gegenüber diesem Leitbild bis hin zu einer grundsätzlichen Ablehnung abdecken. Sie merkt weiter an, daß die Ablehnung insgesamt überwiege und führt als ein Argument an, daß viele Kritiker die Übertragung des Lernbegriffs auf Organisationen wenig zutreffend und damit kaum hilfreich fänden. Darüber hinaus sei fraglich, ob Organisationen über die Eigenschaft des Lernens verfügen würden. WITTWER (1995, S. 74f.) geht beispielsweise davon aus, daß in den Konzepten organisationalen Lernens die Lernprozesse der einzelnen Subjekte mehr im Vordergrund stehen sollten und stellt die Frage: „Opfert Organisationslernen das Subjekt?“ Eine entsprechende These dazu lautet: „Organisationslernen betont die beruflich-instrumentelle Seite von Qualifikationen und vernachlässigt deren individuellsubjektive Seite“ (ebd., S. 77). DEHNBOSTEL (1995b, S. 181) sieht ähnliche Zusammenhänge und merkt an, daß dem Organisations- und Gruppenlernen als Lernoption in den betrieblichen Restrukturierungsprozessen insbesondere für die Berufsbildung eine hohe Bedeutung zukomme. Es müsse jedoch dabei kritisch hinterfragt werden, welche Bildungschancen im Kontext einer sich rasch verändernden Arbeitswelt tatsächlich eingelöst werden könnten.

Einordnung in die Problemstellung

Ob in sogenannten Lernenden Organisation geeignete Rahmenbedingungen für die Herausbildung individueller Reflexionsfähigkeit und die Befähigung zur Autonomie unterstellt werden können, verlangt die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten für eine emanzipatorische und auf Selbsterkennung ausgerichtete betriebliche Bildungsarbeit, die auch die weltverstehenden Aspekte berücksichtigt. Wenngleich Stichworte wie Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Reflexionsfähigkeit als zentrale Begriffe im *Organisationstyp* der Lernenden Organisation konzeptualisiert sind (vgl. HEDBERG 1981; MEYER-DOHM 1991; KAKABADSE / FRICKER 1994; PAUTZKE 1989; SENGE 1990, 1993; SENGE et al. 1996), ist damit noch nichts über die tatsächliche Qualität des Identitätslernens i.S. einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung ausgesagt. Kritiker wie GEIßLER und ORTHEY (1998, S. 136.) stellen dazu fest, daß das Lernen in den neuen Organisationskonzepten dabei in erster Linie zur „Universalmetapher“ erhoben würde, die lediglich die Illusion von Übersichtlichkeit im Modernisierungsprozeß ermögliche. Dadurch entsteht zugleich für das Individuum der Zwang zur Anpassung eigener Kompetenzen, der kontextuell vermittelt wird. So verstanden ist Lernen ein „*Steigerungsprinzip* [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (ebd., S. 137), „das den Modernisierungsprozeß der Gesellschaft und der Betriebe rationalisiert, ihn aber gleichzeitig auch betreibt und forciert (ebd.). WITTHAUS (1998) geht davon aus, daß der Begriff des Organisationslernens zwar weit verbreitet sei, jedoch weder in der Berufsbildungspraxis noch in der Wissenschaft eine grundsätzliche Klärung der Bedeutungsinhalte stattgefunden habe. Der Begriff werde „oft nur als ein semantischer Ankerplatz“ (ebd., S. 288) benutzt, von dem aus kein „Neuland“ betreten würde, sondern sowohl Theoretiker als auch Praktiker den bereits bekannten Theorien und Praxiskonzepten stark verhaftet blieben (ebd. S. 289).

Die offensichtliche Ungewißheit darüber, inwieweit die Konzepte der Lernenden Organisation tragfähig sind, ist auf die mangelnde begriffliche Eindeutigkeit zurückzuführen. Konfusion entsteht durch die synonyme Begriffsverwendung, wobei Organisationales Lernen, Organisationslernen, Lernende Organisation etc. häufig synonym gebraucht werden und die Geltungsbereiche dieser Deskriptionen nicht trennscharf sind und offenbar eher nach Belieben verwendet werden (vgl. WITTHAUS 1998). Daher liegt zunächst die Vermutung nahe, daß der Begriff der Lernenden Organisation eine Metapher für einen komplexen Vorgang der Aneignung, Entwicklung und Weiterentwicklung von Routinen und Ablaufstrukturen bezeichnet, der mit dem Begriff Lernen versehen wurde. Die Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Sichtweisen können zumindest im Hinblick auf das Postulat der Unumgänglichkeit des Lernens in und von Organisationen festgestellt werden. Zur Diskussion steht jedoch, ob Organisationen zum Lernen überhaupt in der Lage sind und wie man sich solche Lernprozesse vorzustellen hat.

Praktizierte Ansätze für den Wandel in Organisationen

Unternehmen stellten schon immer Überlegungen zur Sicherung des zukünftigen Fortbestehens an. Im Rahmen organisationaler Veränderungsmaßnahmen sind unterschiedliche Ansätze gebräuchlich, die sich in drei Typen einteilen lassen.

Abb. IV-1: Typen betrieblich-organisationaler Veränderung

Typ der Veränderung	Ziele der Maßnahmen	Motive für Lernprozesse / Mechanismen	Lernergebnisse
I. Veränderung der Organisation aufgrund singulärer Ereignisse	Neuregelung von Routinen, Operationen und nur in Einzelfällen direkt strukturenverändernde Maßnahmen	Lösung von einzelnen Problemstellungen. Veränderung spezifischer <i>Fähigkeiten</i> der Organisation	Veränderungen in Form einzelner Justierungen
II. Organisationsentwicklung (<i>traditionelle OE</i>)	Abgleich zwischen Anforderungen und internen Reaktionspotentialen; Hauptziel: Fortbestand in turbulenten Umfeldbedingungen zu sichern	Verbesserung der Unternehmens / Umfeld Beziehungen bzw. Erhöhung der Reagibilität auf singuläre Ereignisse. Rationalisierung von Anforderungen durch strategische Anpassung	Veränderungen i.S. einer singulären Anpassung sowie Herstellung der Balance zwischen Umfeld und der Organisation
III. Organisations-transformation (<i>Selbsttransformation</i>)	Vorbereiten auf reale, abschätzbare Zukunft. Denken in Alternativen und optionales Handeln	Kompensation oder Beseitigung interner <i>Anomalien</i> und Erhöhung der internen Reagibilität. Lernender Umgang mit Unbekannten Einflüssen	Veränderungen der Strukturen, des Organisationscharakters und der Kultur. Im Mittelpunkt steht die Antizipation

Wie der Abbildung IV-1 entnommen werden kann, zeichnen sich jeweilige Veränderungstypen durch unterschiedliche Maßnahmenziele aus. Darüber hinaus können klar voneinander unterscheidbare Motive für die ermöglichten Lernprozesse genannt werden, die sich dann zwangsläufig in den Ergebnissen (*Lernergebnisse*) niederschlagen. Hierbei scheint, wie KREBSBACH-GNATH (1996, S. 8) feststellt, die Art und Weise entscheidend von der Berechenbarkeit und Planbarkeit sowie der Überschaubarkeit des jeweiligen Organisationsumfeldes und den Willen zu einer strategischen Ausrichtung von Bedeutung zu sein. Denn bei der steigenden Komplexität in den jeweiligen Umfeldern sind die organisationsinternen Anpassungsinstrumente und Maßnahmen entsprechend zu modifizieren. Darüber hinaus ergibt sich dann die Frage, ob die verfolgten Bildungsziele dann als *ein Lernen auf Vorrat* interpretiert werden und sich damit von einem *reaktiven* Ansatz unterscheiden.

Während das wesentliche Ziel des Veränderungstyps I in der Umsetzung von singulären Anforderungen besteht und in der Veränderungsphase einzelne Justierungsprozesse vorgenommen werden, wird im Veränderungstyp II eine Anpassung und Balance über die Aufdeckung von Differenzen zwischen Organisation und Umwelt über die Auseinandersetzung mit den Strukturen und der Kultur erreicht. Der Veränderungstyp III stellt dagegen die Selbsttransformation in den Mittelpunkt. Durch die ständige Auseinandersetzung mit Einflüssen und Anforderungen aus der Umwelt wird ein Denken in Alternativen ermöglicht und damit ein Schritt in die Richtung der Antizipationsfähigkeit (Entwicklung von Visionen und Prognosen) der Organisation getan.

Die Veränderungstypen I und II werden in der folgenden Betrachtung aus zwei Gründen zusammengefaßt. Zum einen werden Justierungsprozesse als ein Teil der Organisationsentwicklung aufgefaßt und können somit unter den gleichen Begriff gefaßt werden. Zum anderen wird in der Betrachtung von Entwicklungen, die zu den Vorstellungen des Organisationslernens geführt haben, eine weitere Feingliederung zum Verständnis der Unterschiede als nicht notwendig erachtet. In der folgenden Argumentation werden dann Modelle der Organisationsentwicklung (Veränderungstyp II) und Modelle der Lernenden Organisation (Veränderungstyp III) unterschieden.

Bevor die Auseinandersetzung mit den Modellen der Organisationsentwicklung und der Lernenden Organisation geführt werden kann, sind zunächst die Begriffe Lernen und Organisation darzulegen und zu definieren.

4.1 Begriffsbestimmungen: Lernen – Organisation

Bei der Begriffsbestimmung des Lernens wie auch der Organisation kann auf eine traditionsreiche wissenschaftliche Forschung in der Psychologie, Soziologie und der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen werden, die theoretisch ausgearbeitet sowie durch empirisch fundiertes Wissen bestätigt sind⁵⁶.

⁵⁶ Es werden bewußt nur die für die Fragestellung relevanten Kenntnisse über die Begriffe Lernen und Organisation aufgezeigt. Im Interesse einer frage- und problembezogenen Untersuchung muß daher auf eine ausgedehnte Darstellung verzichtet werden und in der Argumentation eine Beschränkung auf die Verwendung einiger ausgewählter Definitionen vorgenommen werden.

Lernen

Lernen dient dem Menschen als *Mängelwesen* bei der Orientierung in der Welt in zweifacher Hinsicht. Einerseits bedient sich der Mensch des Lernens zur theoretischen Durchdringung der Umwelt, da er sich seine Lebenswelt verständlich machen muß, um andererseits, im praktischen Sinne seine Umwelt zur Sicherung des Überlebens *bearbeiten* zu können. Die Notwendigkeit der lernenden Welterschließung weist auf unterschiedliche Lernarten hin, die in der aktiven Auseinandersetzung mit den lebensweltlichen Anforderungen auf Erfahrungs- und Nachahmungsprozesse basieren können, die gleichzeitig jedoch durch die logische Aneignung erforderlichen Wissens erweitert werden.

Bei einer schrittweisen Annäherung an den Gegenstand fällt auf, daß eine umfassende Bestimmung dessen, was unter dem *Konstrukt* Lernen zu verstehen ist, kaum möglich ist. In eher allgemeinen Definitionen wird Lernen als eine zeitlich überdauernde Modifikation in den Verhaltensmöglichkeiten gedeutet, die durch Erfahrungen oder aus Übung entstehen (BREDENKAMP / WIPPICH 1977). Insgesamt kann Lernen als ein Ereignis verstanden werden, das sich durch „Vorgänge, Prozesse oder nicht unmittelbar beobachtbare Veränderungen im Organismus“ (BERGIUS 1972, S. 9f.) auszeichnet, „die durch Erfahrungen entstehen und zu Veränderungen des Verhaltens führen“ (ebd.). Lernen ist damit als ein hypothetisches Konstrukt zu charakterisieren, da sich das Lerngeschehen einer direkten Beobachtung entzieht. Lernen ist nur indirekt über Verhaltensänderungen meßbar und eine nach Training oder Übung nicht stattgefundene Änderung des Verhaltens läßt nicht notwendigerweise den Schluß zu, daß nicht gelernt wurde.

Basierend auf Erfahrungen, ist die Logik von Lernprozessen grundsätzlich mit Wahrnehmungen von der Umwelt zu verbinden, bzw. bei der Erklärung von Lernprozessen muß die Wahrnehmung von den *Dingen* notwendigerweise vorausgesetzt werden, welche die Umwelt konstituieren. Lernen stellt somit die Grundlage von reflektierten Handlungen oder auch deren Unterlassung für eine tätige Auseinandersetzung mit der bewußten Lebenswelt dar. Lern- und Erfahrungsbildungsprozesse sind somit ein „Prozeß, durch den die Aktivität über ein Reagieren auf eine angetroffene Situation begründet oder verändert wird, vorausgesetzt, daß die Eigenheiten der Veränderung nicht aufgrund angeborener Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehender Organismuszustände“ (HILGARD / BOWER 1966, S. 3) zurückgeführt werden können.

Bei der Betrachtung der drei eben genannten allgemeinen Definitionen kann unterstellt werden, daß jedes Lernen Veränderungen impliziert und durchgehend in allen Lerntheorien die *Veränderung* das Explanandum repräsentiert. Veränderungen im Verhalten oder in Handlungen können auf der Basis der Eliminierung oder den Erwerb von Lerninhalten, genauso wie über Anpassung oder im kontinuierlichen Wandel der Einsichten bestehen. Als zweiter Kernaspekt erscheint dabei die Erfahrung, die ein Mensch im Verhalten und in Handlungen in den jeweils spezifischen Situationen macht. Der Begriff der Erfahrung beschreibt im hier verwendeten Sinn das Lernen an Eindrücken und Informationen, d. h. zum einen der Registrierung und Verarbeitung von Umweltreizen und zum anderen, deren Codierung. Denkbar werden dann die Bezüge zu der Veränderung im Hinblick auf Überzeugungen und Verhaltensweisen oder auch auf Fertig- und Fähigkeiten und letztlich auch Modifikationen des Wissens über sich selbst und die Umwelt.

Gemäß dieses Verständnisses, können nach WEIDENMANN (1989, S. 996) unterschiedliche Lerntheorien danach unterschieden werden, wie jeweils die Begriffe »Veränderung« und »Erfahrung« gedeutet und i.S. einer Konkretisierung theoretisch ausgefüllt werden. Einer häufig vorgenommenen und anschaulichen Unterscheidung⁵⁷ von Lerntheorien soll sich hier angeschlossen werden. Danach lassen sich grundsätzlich zwei Theorien des Lernens differenzieren⁵⁸:

- Die Stimulus-Response-Theorien (S-R-Theorien) behavioristischer Denktradition. Danach wird Lernen als ein Prozeß aufgefaßt, in dem Informationen als sogenannte Reize eingehen und derart verarbeitet werden, daß Änderungen im Verhalten als Reaktion auf spezifische Stimuli erfolgen. Von Interesse ist dabei das Ergebnis der Lernprozesse, während der Lernende und der Lernprozeß als eine »black box« betrachtet werden.
- Die sozialen und kognitiven Lerntheorien (Kognitivismus). Dabei wird Lernen als ein kognitiver Prozeß betrachtet, in dem das Lernen des Subjekts auf der Entwicklung von Einsichten basiert. Hier sind die Eigenschaften des Lernenden sowie das vollzogene Lerngeschehen die zentralen Bezugspunkte.

Als Gemeinsamkeit beider Denktraditionen läßt sich die Bezugnahme auf das einzelne Individuum als Lernenden herausstellen. Von Bedeutung sind bei dieser Differenzierung jedoch die unterschiedlichen Auffassungen über die notwendigen Lernbedingungen und die aktive oder passive Beteiligung des lernenden Subjekts am Lerngeschehen (vgl. BAUER 1996). In Widerspruch zu den Stimulus-Response-Theorien behavioristischer Denktradition, gehen kognitive Lerntheorien von einem Lernansatz aus, der über die Wahrnehmung, das Erkennen und vor allem über Denkprozesse vollzogen wird und dabei entsprechende Umweltsignale verarbeitet werden. Danach dienen gewonnene Einsichten der Veränderung von Verhalten und stellen den Ausgangspunkt für die Modulierung von Handlungen dar. Lernen wird in diesem Verständnis nicht als Rückkopplungsprozeß konzipiert, der als das Erlernen von Reflexen definiert ist, sondern als reflektiertes Problemlösungsverhalten auf der Grundlage von Erwartungen über die Umwelt und deren Beeinflußbarkeit. Gegenteilig ist dabei gleichzeitig die Auffassung, daß Menschen nicht ausschließlich nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip lernen. Es wird angenommen, daß der Lernvorgang entsprechend der aktiven Strukturierung der Umweltwahrnehmung als Denkprozeß und der Speicherung in die sogenannten „cognitive maps“ (TOLMAN 1932) vollzogen wird. Denken stellt in den kognitiven Lerntheorien somit eine komplexe Verarbeitung von Informationen dar, die aus methodischen Gründen in den S-R-Theorien unaufgeklärt bleibt.

In der psychologischen Lernforschung wird die Auffassung geteilt, daß der Mensch in seiner spezifischen Eigenart zu komplexen Lernleistungen in der Lage ist. Dafür spricht die Fortentwicklung des Menschen im Verlaufe seiner Evolution, die auf die individuelle Anpassungsfähigkeit an sich ändernde Umweltbedingungen und einer daraus resultierenden Fähigkeit zur Spezialisierung auf der Basis komplexer Lernleistungen zurück-

⁵⁷ Es findet sich bei WEIDENMANN (1989, S. 997ff.) einmal die hier vorgenommene Einteilung in „Theriefamilien“ wie hier verwendet. Darüber hinaus eine Form der Gruppierung die eher als *Feingliederung* bezeichnet werden kann, da Lernen nach beispielsweise Signallernen, Begriffslernen oder Problemlösen unterschieden wird.

⁵⁸ Vergleiche die Sichtweise der beiden Traditionen im Zusammenhang des *Lernens* einer Organisation in Abschnitt 4.7.

zuführen ist. Die zu Anfang der 60er Jahre beginnende »kognitive Wende« in der psychologischen Lernforschung führte zu einer grundlegenden Neubeurteilung individuellen Lernens und damit zu einer sukzessiven Entfernung von der behavioristischen Denktradition (vgl. zusammenfassend HOLZKAMP 1993).

Insgesamt wird das behavioristische Lernmodell in der Pädagogik kritisch betrachtet. Die Ablehnung dieser Lerntheorie läßt sich auf das implizit reduktionistische Menschenbild zurückführen, wenngleich das Modell in der Lage ist, einfache Lernprozesse wie z. B. die *Gewöhnung* zu erklären. Es wird sich hier der Auffassung von GEULEN (1982, S. 38) angeschlossen, der seine Ablehnung mit der Erkenntnis begründet, daß „kaum eine angemessene Persönlichkeitstheorie oder gar eine Theorie des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ auf dieser Basis entwickelt werden könne. Ferner wird erst unter Bezugnahme auf kognitive Lerntheorien das Nachdenken über die zwei substantiellen Grundgedanken in der Pädagogik der *Bildsamkeit* und *Erziehungsfähigkeit* des Menschen ermöglicht.

Die Herausbildung von Selbständigkeit, Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit zur Wahrnehmung von beruflichen und außerberuflichen Handlungsspielräumen macht die Erklärung individueller Lernprozesse anhand kognitiver Lerntheorien unabdingbar. Auf der Basis der Bildsamkeit des Menschen kann die Herausbildung der in modernen Organisationen geforderten Kompetenzen auf der Seite der Organisationsmitglieder erst hinreichend erklärt werden. Auch wenn das Lernen durch Versuch und Irrtum in der beruflichen Alltagswelt eine große Rolle spielen dürfte, stehen hinter betrieblichen Lernprozessen eben gerade solche Reflexionsprozesse, welche die Berücksichtigung des bereits Erlernten auf der Basis eines Transfers in neue Problemsituationen leisten können (vgl. Lerntheorie des sozialen Lernens nach BANDURA 1977; 1986).

Zusammenfassend ist auf den Lernbegriff einzugehen, wie dieser bei der Auseinandersetzung mit den Konzepten des Organisationslernens zugrunde liegen soll. Die Erklärung dafür, wie menschliches Verhalten erlernt, stabilisiert und aufrechterhalten wird, ergibt sich aus dem Zusammenspiel von kognitiven Prozessen sowie jeweiliger Reize aus der Umwelt. Danach wird Lernen im Kontext der Interaktion zwischen dem Individuum und der Situation und die jeweiligen Wechselverhältnisse erklärbar. Nach BANDURA (1977; 1986) kann in der sozialen Lerntheorie diese Interaktion als *Lernen am Modell* und als *Beobachtungslernen* konzipiert werden, da der Mensch seine Umwelt bewußt beobachtet, Eindrücke interpretiert, Handlungsentwürfe generiert und dabei parallel die Wirkungen eigenen Handelns auswertet. Damit ist die soziale Lerntheorie auch in den Kontext handlungstheoretischer Überlegungen zu stellen und kann mit dem geforderten Problem-lösungsverhalten in Arbeitssituationen verbunden werden⁵⁹.

⁵⁹ Insgesamt ergibt sich aus der theoretischen Vorstellung darüber, wie Umwelt reflektiert und dann für die eigene Verhaltensmodulierung als Grundlage dient eine Verbindung zu den handlungstheoretischen Überlegungen nach SCHÜTZ (1971). Nach seinen Überlegungen sind im Prozeß der Entstehung von Handlungen der Schritt des Vorentwerfens der Handlung selbst und die Beurteilung über deren Wirkungen in der Zukunft zugrunde zulegen. Der Akteur befindet sich somit in einem *doppelten Zeithorizont*, da Handlungen auf der Basis gemachter Erfahrungen (Vergangenheit) generiert werden und die Wirkungen an die Erfahrungen von erfolgreicher Handlungen in ähnlichen Kontexten auf die Zukunft transformiert werden.

Am Beispiel des Problemlösungsverhaltens in Arbeitssituationen wird sichtbar, daß die Erwartungen über Umweltzustände als Basis für die individuellen Handlungen angenommen werden können. Dafür wird Erlerntes, daß im Gedächtnis in der Form von Behalten (retention) der Erinnerung (recall) und der Wiedererkennung (recognition) gespeichert wird, für eine entsprechende Situation abgerufen werden kann. Für den Abgleich zwischen Wissen und Können, wird die Interaktion zwischen Individuum und der Umwelt vorausgesetzt und ihrerseits als grundlegend für die Konstituierung von Lernprozessen angesehen. Daher ist nach dem hier vorliegenden Verständnis, Lernen durch folgende Annahmen zu charakterisieren:

- Lernen ist an die Verarbeitung von Umweltreizen gebunden. Diese bestehen aus Informationen, Wissensinhalten und bewußt wahrgenommenen Eindrücken über den *Zu-*
stand des entsprechenden Umfeldes.
- Lernen wird darüber hinaus als Funktion kognitiver Kategorien, sowie von Intelligenz und Erfahrung begriffen.
- Wahrnehmungen werden durch die Kategorien Erfahrung, Erwartungen und Überzeugungen geprägt (konstruiert) und Umweltreize über kognitive Strukturen verarbeitet.
- Wissen wird durch sozial vermittelte Fähigkeiten, den individuellen Motiven, den Interessen und den internalisierten Werten gegenüber spezifischen Objekten geprägt.
- Der Erwerb von Wissen, Kompetenzen und von Fähigkeiten ist auf der Basis sozialer Beziehungen (kommunikative Wissens- und Wertevermittlung) als „soziales Lernen“ (vgl. BANDURA 1977; 1986) zu verstehen.

Für das individuelle Lernen in Organisationen stellt die Theorie des sozialen Lernens eine durchaus angemessene Theorie der Verhaltensänderung durch Lernen dar. Es findet sich darin ein Interpretationsrahmen dafür, wie die Verarbeitung von Informationen und Eindrücken über die Umwelt integriert werden kann, wenn es darum geht, die Bedeutung der symbolischen Repräsentation der Umwelt zu entschlüsseln. BANDURAS sozial-kognitive Lerntheorie ist bisher die umfänglichste und am weitesten ausgearbeitete Konzeption des Modell- und Beobachtungslernens und soll den Betrachtungen hier zugrunde liegen.

Nach der Darstellung dessen, was in der folgenden Analyse der Lernenden Organisation unter dem Begriff Lernen verstanden werden soll, erfolgt in den folgenden Absätzen die Darstellung des verwendeten Organisationsbegriffs. Dieser steht in einer engen Verbindung zum Lernbegriff, da sich Lernen in Betrieben in *organisierten Strukturen* vollzieht.

Organisation

Mit der Veränderung der Arbeitsorganisation in Produktionsbereichen geht ebenso ein Wandel in der gesamten Organisationsstruktur einher. Speziell die Wahrnehmung von Anforderungen an die strukturellen Eigenschaften einer Organisation, die zunehmend auf *Umweltreize* reagieren müssen, ist es naheliegend, ein umweltoffenes System aufzubauen.

Die Aufgaben dieses Systems bestünden dann darin, die interne Differenzierung der Strukturen an externen Konflikt- und Problemstellungen zu orientieren, da bei der organisationsinternen Rationalisierung von Anforderungen in Strategieentwicklungsprozessen, die Anpassungsfähigkeit ein großes Gewicht erlangt.

Die Entwicklung von Organisationen findet somit in deren Alltag statt. Relevante Veränderungen ergeben sich aus der gemeinsamen Problembewältigung als integraler Bestandteil der Zusammenarbeit (vgl. MANAGEMENT CENTER VORARLBERG 1992, S. 15). Der Wandel in der Organisation ist auf die *offene* Gestaltung der Lernprozesse wie auch auf die Entwicklung einer positiven Organisationskultur angewiesen.

In Abgrenzung zu den Organisationsstrukturen in der tayloristischen Tradition, die wesentliche Merkmale einer bürokratischen Rationalität aufwiesen, sollen in Lernenden Organisationen flexible Strukturen aufgebaut werden. Vor dem Hintergrund starrer tayloristischer Strukturen waren aufgrund der Vereinfachung der Produktionsarbeit, der größtmöglichen Arbeitsteilung und den institutionalisierten Arbeitskontrollen flexible Strukturen kontraproduktiv. Im Kontext der Dezentralisierung und Enthierarchisierung werden ganzheitlichere Arbeitsstrukturen - in Relation zum Taylorismus - partizipative Organisationsstrukturen herausgebildet, die ein umweltoffenes Konzept der Organisation voraussetzen.

Um zu verstehen, welche Ziele momentan im Organisationswandel bevorzugt werden, muß zunächst die Abgrenzung zur tayloristischen Denktradition vorgenommen werden. Nach RAMMERT (1983, S. 57f.) zeichnete sich diese durch drei elementare Grundprinzipien aus. Das erste Prinzip erreicht die Verteilung von Kompetenzen mit der Herausbildung von Abteilungen für spezifische Aufgaben. Zur Realisierung vorgegebener Ziele ist eine Hierarchie mit einer positionsgebundenen Entscheidungsgewalt installiert um dadurch die vertikale Gliederung der Organisation zu stabilisieren. Dies repräsentiert das zweite Prinzip. Das dritte Prinzip besteht in der Regelgebundenheit des Handelns, wodurch die Formalisierung von Handlungen und entsprechender Erwartungen an positionsgebundene Rollen gesichert wird. Insgesamt wurden aufgrund dieser Prinzipien „Beziehungen in institutionalisierten Ordnungen“ (ebd., S. 58) hergestellt, die der Durchsetzung unternehmerischer Basisinteressen sowie der Erhaltung des betrieblichen Machtgefüges dienen.

Die Frage, welcher Organisationsbegriff unter den Rahmenbedingungen einer als *nach-tayloristische* Ära zu bezeichnenden Gegenwart, die notwendige Tragfähigkeit gewährt, kann hier nur bedingt beantwortet werden. Gemäß der Fragestellung ist hier ein Organisationsbegriff zu wählen, der auf die Umweltoffenheit der Organisation bezug nimmt. Im hier zugrunde liegenden Organisationsverständnis muß die Rationalisierung von Umfeldanforderungen möglich sein, da nur dadurch die Anpassungsfähigkeit einer Organisation erklärbar wird.

Der Ursprung aller Bestrebungen des Organisierens ist die Erkenntnis, daß eine arbeitsteilige Strukturierung eines Unternehmens enorme Vorteile haben kann. An diesem Leitgedanken hat sich bis zum heutigen Tage nichts geändert, weshalb diese Überlegung immer noch den Grundgedanken organisatorischer Konzepte verkörpert. Mit anderen Worten, wird die Arbeitsteilung immer noch als eine sinnvolle Methode angesehen, um

eine kollektive Leistung wirkungsvoll unter einem optimalen Zweck-Mittel-Einsatz zu erbringen. Die Arbeitsteilung findet jedoch dort ihre eindeutigen Grenzen, wo sie die Leistung des Menschen durch Monotonie stark einschränkt. Die Arbeit in Bereichen der Fließproduktion ist dafür ein hervorstechendes Beispiel. Aber auch in Gruppenarbeitsstrukturen kann die Rücknahme der arbeitsteiligen Aufgaben begrenzt sein.

Organisation kann in einem betriebswirtschaftlichen Sinn als die planmäßige Gestaltung i.S. der systematischen Planung eines reibungslosen und planmäßigen Ablaufs definiert werden. Das Gegenteil der Organisation wäre das Chaos, das eine totale Verwirrung oder Unordnung beschreibt. Organisation in der Arbeitswelt wird vom Menschen teilweise als etwas *aufgelegtes* empfunden, dem er sich im Alltags- oder Arbeitsleben mehr oder weniger freiwillig unterordnen muß. Einer solchen Strukturierung folgt der Mensch aus besserer Einsicht⁶⁰.

Eine schrittweise Annäherung an den Organisationsbegriff wird zunächst über eine Definition vorgenommen, die sich in Anlehnung an WEBER (1972) in der Mehrheit der organisationssoziologischen Publikationen wiederfindet. Im Mittelpunkt steht ein Organisationsverständnis, daß Organisationen als die „Ordnung von Menschen und Dingen nach dem Prinzip von Zweck und Mittel“ (1972, S. 659) definiert. Diese allgemeine Definition wäre auf sehr unterschiedliche Organisationstypen anzuwenden, wie mit einer von ETZIONI (1961) vorgelegten Systematisierung verdeutlicht werden kann. Es könnten erstens, Organisationen bei denen die Mitgliedschaft auf Zwang beruht also *Zwangsorganisationen* wie z. B. Anstalten zutreffend beschrieben werden. Zweitens, die Mitgliedschaft in *Utilitaristischen Organisationen* wie z. B. Wirtschaftsunternehmen, innerhalb derer die Herrschaftsausübung auf Belohnungen materieller Art besteht. Und drittens, *Normative Organisationen* wie z. B. Parteien und Glaubensgemeinschaften, in die ihre Mitglieder auf der Basis moralischer Überlegungen eintreten und sich der normativen Gewalt unterwerfen.

In den Arbeiten von WEBER wird bereits ein Bürokratiebegriff entwickelt, der dem heutigem Verständnis einer Organisation zumindest in den Grundsätzen nahe ist. Für die Beschreibung der Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Organisationen wie sie in den Arbeiten vorliegt, finden sich folgende Definitionskriterien:

- Organisationen sind soziale Gebilde, die sich aus *erkennbaren* Mitgliedern zusammensetzen und über eine interne Differenzierung von Rollen (Funktionen) verfügen.
- Es liegt eine beabsichtigte und bewußte Orientierung der Organisation an ihren charakteristischen Aufgaben (Zwecke) vor.

⁶⁰ Der Organisation eines Arbeitsplatzes folgt der Mensch unter gewissem Zwang. Eine solche Verpflichtung zur Berücksichtigung organisationaler Zwänge wird durch das Bestreben des Menschen erklärt, solche Imperative zu umgehen. Das Neue an den Konzepten der Lernenden Organisation besteht unter anderem auch darin, dem Menschen so viel Einblicke und Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen, daß er aus besserer Einsicht die organisatorisch erforderlichen Auflagen, orientiert an den organisationalen Zielen und Zielerreichungsstrategien, dann auch erfüllt.

- Eine Organisation zeichnet sich durch ihre beabsichtigt rationale Aufbau- und Ablauforganisation aus.

Aus heutiger Sicht sind Organisationen demnach solche sozialen Gebilde, die konstant und zielgerichtet ihre Aufgaben sowie Intentionen verfolgen und über die vorliegenden formalen Strukturen die Aufgabenerfüllung und die Aktivitäten der Beteiligten rational gestalten und ausrichten. Nach KIESER / KUBICEK (1992, S. 1) können Organisationen als „Ressourcenpool“ aufgefaßt werden, der alle, von jedem Mitglied eingebrachten Ressourcen zur Zielerreichung vereint und ausrichtet. Sie unterscheiden sich dabei von anderen sozialen Systemen dadurch, daß die Mitgliedschaft an die Einhaltung und Erfüllung spezifischer Bedingungen geknüpft wird und damit die Zugehörigkeit von der Anerkennung interner Regeln abhängig ist. Obwohl die Verhaltensanforderungen der Organisation und die Motive für die Beteiligung Varianzen zeigen können, schaffen bestehende Regeln und Mitgliedschaftsbedingungen die Rahmenbedingungen für die Beständigkeit der Organisation und die Stabilisierung der Zielerreichungsstrategien (vgl. FRERICHS 1991). Dieser Organisationsbegriff bedeutet in der Anwendung auf das Beispiel Betrieb, daß hierarchische Strukturen von den Belegschaftsmitgliedern anerkannt, sowie u. a. Kommunikationsregeln und -wege als auch vorhandene Mechanismen zur Kontrolle, als gesetzte sowie mit Gültigkeit versehene Ordnungen akzeptiert werden. Letztlich sichern Organisationen dadurch einen Grad an interner Flexibilität und Anpassungsfähigkeit zur Sicherstellung der Handlungsbereitschaft, ohne dies jeweils konkret einfordern zu müssen (LUHMANN 1975).

Unter diesem, auf Zweckrationalität zugeschnittenen und auf rein funktionale Aspekte bezogenen Organisationsbegriff, können jedoch Organisationen nicht hinreichend verstanden oder deren Funktionsweise schlüssig erklärt werden. Zum einen, werden in dieser Perspektive weder die informellen Beziehungen unter den Mitgliedern noch zwischen den Hierarchiestufen verstehbar. Informelle Handlungen, die aus dem individuellen Denken der Mitglieder resultieren, damit nicht zwangsläufig von den Organisationszielen abgeleitet sind, können nicht integriert werden. Zum anderen, werden die Prozesse der organisationalen Zielbildung und die dafür zu treffenden Vereinbarungen nicht vollständig berücksichtigt. Darüber hinaus sind die Beziehungen zur Umwelt nicht konzeptualisiert.

Zur Lösung dieses Problems wird daher vorgeschlagen, Organisationen wie oben beschrieben, mit einer institutionellen Bedeutung zu belegen. Dabei ist eine Organisation als soziales System zu verstehen, daß gegenüber seiner Umwelt offen ist und über formale und informale Interaktionsbeziehungen zur Bearbeitung interner und externer Anforderungen verfügt. Zum Verständnis dieses Blickwinkels auf Organisationen ist zunächst auf die hier verwendeten systemtheoretischen Grundlagen einzugehen.

Wie schon angedeutet, kommen im Kontext der systemischen Rationalisierung in Unternehmen und eines systemischen Verständnisses solcher Unternehmensstrukturen gleichsam neue Gesetzmäßigkeiten des Denkens und Handelns zum tragen. *Systemtheoretisch Denken und Handeln* wird in der Literatur im wesentlichen durch zwei verschiedene Strömungen geprägt. Dies ist zum einen die »Klassische Systemtheorie« und die »Neuere Systemtheorie«, die beide im folgenden als systemtheoretische Positionen bezüglich ihrer Grundannahmen in komprimierter Form nachgezeichnet werden.

Die *Klassische Systemtheorie* basiert auf den Grundgedanken der *system dynamics* oder auch auf der Perspektive des *open systems approach*. Gemeinsam ist diesen beiden systemtheoretischen Gedanken, daß Wechselwirkungen zwischen allen Elementen bestehen. Aus diesem Grund sind auch bei detaillierten Kenntnissen über die einzelnen Systemkomponenten keine zuverlässigen Vorhersagen über das tatsächliche Systemverhalten denkbar. Will man das Systemverhalten antizipativ verstehen und beurteilen, werden dafür das Wissen und eine tiefere Kenntnis über die systeminternen Beziehungen sowie von allen wechselseitigen Beeinflussungen zwischen den einzelnen Systemkomponenten erforderlich (vgl. PORTELE 1989; VON FOERSTER 1985).

Der Leitgedanke in den theoretischen Annahme besteht darin, daß die Komplexität einer Organisation zumindest soweit reduziert werden kann, daß sie steuerbar wird. Konkret enthält diese systemische Sichtweise die wesentlichen Grundannahmen, die in den betriebswirtschaftlichen Auffassungen von Kontrollierbarkeit und Zweckrationalität thematisiert werden. Integriert in ein solches Verständnis von Organisationen sind die eher konventionellen Vorstellungen von Steuerung und Führung in Unternehmen. Diese zeichnen sich dadurch aus, daß Ordnung nur durch die Organisation geschaffen werden kann. Für die aufzubauende Ordnung müßten notwendigerweise Normen und Ziele bereitgestellt werden, die ihrerseits als Orientierung jeglicher Ordnung dienen. Ordnung folgt dementsprechend grundsätzlich den implementierten hierarchischen Prinzipien.

Die *Neuere Systemtheorie* beruft sich dagegen auf unterschiedliche systemtheoretische Überlegungen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die in den jüngeren organisationstheoretischen Publikationen unter den Schlagworten »Autopoiese« oder auch der »Selbstorganisation« diskutiert werden (vgl. u. a. LUHMANN 1991). In diesem Denken wird davon ausgegangen, daß eine Organisation ein System ist, daß sich selbst herstellt und erhält. Es bezieht dabei zum einen seine Kommunikation und Handlungen ausschließlich auf sich selbst. Zum anderen, wird innerhalb der Struktur fixiert, welche Ereignisse in der Umwelt in eine Interaktion einbezogen werden und welches Systemverhalten aufgrund dieser interaktiv erschlossenen Anforderungen angezeigt ist.

In dieser systemtheoretischen Perspektive kann daher die Steuerung eines Unternehmens oder Organisation dadurch beschrieben werden, daß ein System eine kontinuierliche interne Differenzminimierung betreibt, die dabei als eine ausschließlich systeminterne Operation aufgefaßt wird. Organisationen und Unternehmen werden als soziale Systeme verstanden, die in ihnen tätigen Menschen als psychische Systeme beschrieben. Die Steuerung des gesamten Systems wird dabei durch die kontinuierliche Minimierung von Sinndifferenzen vollzogen. Dieser Steuerungsaufwand verlangt von dem System Prozesse der ständigen Selbstbeobachtung, die es in die Lage versetzen, diese Differenzen zu erkennen und ein Gleichgewicht herzustellen. Soziale Steuerung kann in dieser Perspektive dann als eine systeminterne Operation begriffen werden, bei der es insgesamt im System um die kontinuierliche Reduktion von Differenzen geht (vgl. ebd.).

Wenn in den nachfolgenden Betrachtungen von systemischen Bezügen gesprochen wird, bildet das hier vorgestellte zweite systemtheoretische Konstrukt der *Neueren Systemtheorie* die Grundlage für die Betrachtung der Organisationssteuerung und des Lernens in Organisationen. In Anlehnung an das Systemkonzept von LUHMANN (1968) rückt das Problem der Systemerhaltung und Stabilisierung in einer von raschem Wandel

gekennzeichneten Umwelt in den Vordergrund. Organisationen sind in diesem Zusammenhang als „umweltoffene, umweltempfindliche, Eindrücke verarbeitende und kompensierende Leistungseinheiten“ (ebd., S. 47) zu verstehen. Die internen Beziehungen zwischen Individuen, den verschiedenen Hierarchieebenen und Subkulturen müssen ständig im Gleichgewicht gehalten werden. Dies gilt in besonderem Maße auch für die Interaktion zwischen Organisation und Umwelt. Die Aufrechterhaltung der Balance der Organisation in der Dimension interne Beziehungen und in der Dimension der Außenbeziehungen sind an Funktionen und Fähigkeiten gebunden. Organisationen bestehen demnach aus Individuen, welche die Rolle von Gestaltern und Akteuren wahrnehmen, die sie auf dem Fundament der Organisationskultur, von Kompetenzen und Wissen vollziehen. Durch die Organisationskultur werden Werte und Normen zur Verfügung gestellt, die den einzelnen Akteur zur Zielerreichung verpflichtet wie auch seine Handlungen orientiert. Kompetenzen stellen im Rahmen partizipativer Organisationsstrukturen die Berechtigung für ein Handeln unter Berücksichtigung der Organisationsziele dar. Wissen bezieht sich auf zwei Aspekte. Einmal Wissen um und über die Zusammenhänge in der Organisation und zum zweiten, das Wissen, welches als Ressource zur Aufgabenerfüllung zur Verfügung gestellt wird.

Damit ist ein Organisationsbegriff beschrieben, der sich sowohl auf die Herausbildung von Kultur und von notwendigen Strategien sowie auf die Entwicklung von internen Strukturen beziehen läßt.

4.2 Modelle der Organisationsentwicklung

Die ursprüngliche Entfaltung organisationstheoretischer Grundlagen für die Gestaltung des Wandels in Industriebetrieben ist eng mit den Konzepten der Organisationsentwicklung verbunden, weshalb es sinnvoll ist, auf diese *Wurzeln* einzugehen. Darüber hinaus werden diese Ansätze hier als Ursprung der Modelle des Organisationslernens interpretiert. Zum einen, ist diese Vorgehensweise für das Verständnis der zugrundeliegenden Menschenbilder sowie der lerntheoretischen Hintergründe vorteilhaft. Zum anderen, kann die hier verfolgte bildungstheoretische Fragestellung auf die ursprünglichen Konzepte des Wandels in Organisationen angewendet werden, was für eine Beurteilung der Lernenden Organisation hinsichtlich der Ermöglichung persönlichkeitsorientierter Bildungsziele wie die der Reflexionsfähigkeit und der Befähigung zur Autonomie erleichtert.

Der Begriff der Organisationsentwicklung (im folgenden als OE bezeichnet) ist weitgehend ausformuliert sowie mit einem Methodenkanon versehen und wird insgesamt den Sozialwissenschaften zugerechnet (FATZER 1993, S. 7). Auch wenn die Ansichten darüber, welche Elemente OE-Prozesse konstituieren, durchaus voneinander abweichen, wird die folgende Definition hier angeboten.

„Im sozialwissenschaftlichen (...) Sinn des Wortes ist Organisationsentwicklung eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksame und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur - unter besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams - Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung von Aktionsforschung [im Original kursiv, U.T.]“

(FRENCH / BELL 1990, S. 31). Die Umsetzung von Veränderungen in OE-Prozessen wird über unterschiedliche Methoden sichergestellt. Insgesamt präsentiert sich OE in einer Auswahl von Interventionstechniken oder Sozialphilosophien, die zum einen auf technokratischen, zum anderen, auf humanistischen Ansätzen gründen.

Aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive erscheint die Institutionalisierung von Veränderungen durch Lernen dadurch möglich, „daß über unmittelbare Verhaltensänderungen einzelner Mitglieder und Subsysteme hinaus auch die Organisationsstrukturen und -prozesse sowie die ihnen zugrunde liegenden Selektionen und Generalisierungen verändert werden können“ (SIEVERS 1977, S. 12). Nach diesem Verständnis hätten OE-Prozesse in erster Linie stark lernzentrierte Merkmale. Betrachtet man sich hingegen das Verständnis der OE aus der Beraterperspektive, gilt diese als ein geplanter und systematischer Veränderungsprozeß, der die jeweilige Struktur, Kultur und das Verhalten von Organisationen umfaßt und faktisch der Organisation zur Entwicklung notwendiger Problemlösungsfähigkeit und Effektivität bei der Zielerreichung über die Optimierung interner Ressourcen verhelfen soll (vgl. COMELLI 1985). Für die Arbeitskräfte tritt das Lernen und Sammeln von Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsumfeld in diesem Verständnis zugunsten des Primats der Strukturoptimierung in den Hintergrund.

Auf der Grundlage der oben eingeführten Definition soll zunächst den frühen Ansätzen der OE nachgegangen werden und deren zentrale Ansätze mit dem Ziel verdeutlicht werden, OE als Bestandteil von Veränderungsprozessen und damit als Grundlage der Entwicklung von Konzepten der Lernenden Organisation herauszustellen.

Ursprünge des Organisationsentwicklungskonzepts

Die Ursprünge der OE stammen aus den Vereinigten Staaten. Seit Anfang der dreißiger Jahre sind die ersten konzeptionellen Überlegungen mit dem Namen MAYO verbunden. In der Betrachtung der Ursprünge der OE ist zunächst der sogenannte »Human-Relations-Ansatz« zu nennen. Dieser entstand im Zusammenhang mit den bekannten Untersuchungen in den »Hawthorne-Experimenten«⁶¹, die MAYO zusammen mit Mitarbeitern durchführte. Aufgrund der Ergebnisse wurde gefolgert, daß die zwischenmenschlichen Beziehungen als entscheidend für die Zufriedenheit und die Motivation der Organisationsmitglieder einzuschätzen seien. Dennoch haben die Forschungen zur Arbeitszufriedenheit gezeigt, daß Leistungssteigerungen nicht in dem Maße erzielt werden können, wie dies

⁶¹ Die Human Relations Bewegung entstand nach den eindrucksvollen Ergebnissen, die in den Untersuchungen der Hawthorne Werken durch ELTON MAYO et al. gewonnen wurden. In diesen Experimenten wurde der Zusammenhang zwischen Arbeitsleistung und physikalischen Arbeitsbedingungen, wie die Beleuchtung an den Arbeitsplätzen untersucht. In der Versuchsanordnung wurde in der Experimentalgruppe die Beleuchtungsstärke systematisch verringert und unter diesen Bedingungen die jeweilige Veränderung der Arbeitsleistung gemessen. Die Kontrollgruppe arbeitete unter gleichbleibenden Bedingungen. Das Untersuchungsergebnis entsprach in keiner Weise den Erwartungen der Forschergruppe. Anstatt daß sich die Arbeitsleistung in der Experimentalgruppe verschlechterten und in der Kontrollgruppe unverändert bleiben würden, war in beiden Gruppen eine Leistungssteigerung zu verzeichnen. Zu den Wirkungen von physikalischen Arbeitsbedingungen wurden eine Reihe von Experimenten gemacht, die jedoch alle zu dem Schluß kamen, daß die Arbeitsleistung und die Arbeitszufriedenheit anscheinend keinen Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen aufweisen würden.

nach dem Human-Relations-Ansatz angenommen wurde. Ein Defizit kann darin gesehen werden, daß die strukturellen Eigenheiten nicht genügend berücksichtigt wurden. „Während die Organisationslehre die Organisation als eine Struktur ohne Menschen konzipierte, sah der Human-Relation-Ansatz Organisationen lange Zeit als Ansammlungen von Individuen und Gruppen ohne Organisationsstruktur. Eine befriedigende Erklärung des Verhaltens in Organisationen kann aber nur unter Berücksichtigung interindividueller Beziehungen *und* Eigenschaften der formalen Struktur erreicht werden“ (KIESER / KUBICEK 1992, S. 40f.). Was letztlich auf den Aspekt der Gestaltbarkeit von Organisationen hindeutet, wie in der Kritik von KIESER und KUBICEK (1992) deutlich wird.

Die Herausbildung der wesentlichen Elemente der OE erfuhren schließlich durch verschiedene Forschungsarbeiten und der Entwicklung des sogenannten »Soziotechnischen Systemansatz« (EMERY / TRIST 1960) in den fünfziger Jahren einen erneuten Impuls. Nach diesem Ansatz werden Organisationen als offene zielgerichtete Systeme mit wechselseitigen Beziehungen zu ihrer Umwelt aufgefaßt. Danach wurden Arbeitssysteme in zwei Teilsysteme, dem sozialen und dem technischen System unterschieden. Das soziale System, bestehend aus Organisationsmitgliedern mit ihren Bedürfnissen und Ansprüchen an die Arbeit sowie deren Kenntnissen und Fähigkeiten. Dem technischen System, zusammengesetzt aus den technologischen und räumlichen Arbeitsbedingungen, die als Anforderungen dem sozialen System gegenüberstehen. Mit diesem Verständnis von sachlichen und menschlichen Aspekten wurde ein Einfluß auf das Leistungsverhalten der arbeitenden Menschen unterstellt, der eine Abstimmung beider Systeme als unerlässlich erscheinen ließen (vgl. BREISIG 1990, S. 328f.).

Seit Ende der vierziger Jahre stützt sich in den Vereinigten Staaten die Entwicklung der OE und ihrer Verfahren auf unterschiedliche Ansätze. Dabei sind beispielsweise wesentliche Ansatzpunkte der Laboratoriumsmethode (gruppensdynamische Verfahren), der Survey-Feedback-Methode sowie die späteren Ansätze der sogenannten Aktionsforschung zu nennen (vgl. COMELLI 1985; FRENCH / BELL 1990), die in den folgenden Abschnitten eingeführt werden. In einem weiteren Schritt wird das Konzept der Aktionsforschung am Beispiel der sogenannten GRID-OE-Technik veranschaulicht.

Laboratoriumsmethode

Die Grundlage der Laboratoriumsmethode (Laboratoriumstrainings oder t-group) besteht in der Feldtheorie LEWINS⁶². Die Methode entstand etwa in der Mitte der vierziger Jahre aus Experimenten mit Gruppendiskussionsverfahren, die jeweils verhaltensändernd intendiert waren (vgl. FRENCH / BELL 1990). In den Untersuchungen wurden die von Mitgliedern wahrgenommenen Gruppeneinflüsse erforscht, die individuelles Verhalten und Lernen beeinflussen oder lenken. Die Interpretation der Ergebnisse basieren maßgeblich auf den Annahmen der Motivations- und Gruppenpsychologie. In den betrachteten Interaktionsprozessen in unstrukturierten Kleingruppen (T-Gruppen), wurden verhaltenswirksame Lernprozesse auf die Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander und auf die gruppenintern entfaltete Dynamik zurückgeführt. Die leitenden Einflüsse, wurden ge-

⁶² Die Laboratoriumsmethode und die Survey-Feedback-Methode können im wesentlichen mit dem Namen LEWIN verbunden werden. Begreift man diese beiden Ansätze als die Quellen der OE, deren Entwicklung mit der sozialpsychologischen Feldtheorie LEWINS (1963) verbunden wird, dann muß er als Begründer der OE gelten (FRENCH / BELL 1990, S. 42; PETERSEN 1997, S. 150).

mäß der Feldtheorie als verhaltenswirksame »Valenzen« interpretiert, die externer sowie interner Herkunft sein können (LEWIN 1963).

Ausgehend von den Erkenntnissen der gruppendynamischen Methoden, bildeten sich später die sogenannten Sensitivity-Trainings heraus. In solchen Trainingsprozessen wurden die Teilnehmer in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit für die Eigen- und die Fremdwahrnehmung (Selbstbild und Fremdbild) und für die Stimmungen und Gefühle in der Gruppe, die herrschenden Einstellungen und Reaktionen sensibilisiert. Das Ziel bestand darin, die Teilnehmer für die Wahrnehmung und die Einsicht in die eigenen und die fremden Verhaltensweisen zu befähigen (vgl. ebd., S. 53). Dies galt als Ansatz dafür, Verhaltensprobleme nicht nur zu analysieren, sondern durch gewonnene Einsichten, die Entwicklung von Verhaltensalternativen zu unterstützen.

Survey-Feedback-Methode

Eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung moderner OE-Konzepte liegt im methodischen Einsatz von Einstellungsumfragen und das Feedback der Ergebnisse in den Arbeitsgruppen (Daten-Rückkopplung). Dazu zählen das Survey-Research und das Survey-Feedback als zweite Hauptquelle der OE (vgl. FRENCH / BELL 1990, S. 41).

In dieser *Rückkopplungsmethode* wird in drei aufeinander folgenden logischen Schritten vorgegangen. Der *erste Schritt* umfaßt ein diagnostisches Element. Es werden die *Daten* über das System und seine Prozesse erfaßt, die ein Abbild des gegenwärtigen Zustands der Organisation ergeben, d. h. über Probleme und die Wirkungen von Handlungen durch ihre Mitglieder. Im *zweiten Schritt* werden die erhobenen Daten den Organisationsmitgliedern zur Kenntnis gebracht und in Arbeitskreisen um die Stellungnahme der Beteiligten (Feedback) gebeten. Als Feedback werden alle *Antworten* aus dem System bezeichnet, die ein objektives Bild der Organisationsrealität über die offengelegten Daten auslösen. Dies ermöglicht in den Feedbackprozessen die Sammlung weiterer Erkenntnisse über das System in bezug auf dessen Ziele und Bedarfe. Im *dritten Schritt* werden innerhalb von Diskussions- oder Arbeitsgruppen, die Beseitigung von Mängeln geplant. Aus der Perspektive der Beteiligten gesehen, können auf diese Weise vorhandene Erfahrungen sowie die eigene Wahrnehmung überprüft werden und anhand der Kenntnis von Problemen für deren Bewältigung angewendet werden. Dazu gehören beispielsweise gruppenbezogene Aktivitäten der Umsetzung von Strategien zur Veränderung organisationaler Abläufe und deren Beurteilung.

In der Zusammenfassung stellen sich die Schritte als ein Prozeß dar, der über die Erhebung von relevantem Datenmaterial eine Beschreibung von Problemsituationen sowie deren Ursachen gestattet. Die Schwierigkeiten der Mitglieder beim Umgang mit Problemstellungen werden dadurch explizit. Daran anschließend können unterschiedliche Veränderungsprojekte erarbeitet werden, deren Inhalte und Ziele partizipativ gestaltet, festgelegt und umgesetzt werden können (vgl. SCHREYÖGG / NOSS 1995, S. 172).

Gegenwärtig praktizierten OE-Interventionen liegt mehrheitlich das sogenannte Aktionsforschungsmodell zu grunde, das von seiner Herkunft vorwiegend der Methode des Survey-Feedback zu zuordnen ist. Es schließt maßgeblich an die Erhebung von Daten im Klientensystem und dem Feedback-Prozeß an. Unterscheidet sich jedoch hinsichtlich der Prozeßhaftigkeit der Methode. Diese beinhaltet sich mehrfach wiederholende Rückkopplungsphasen sowie die Erarbeitung von Handlungsoptionen, die sich aus dem beob-

achtbaren Systemverhalten ergeben. Wandel beruht dabei auf der Veränderung einzelner kontrollierter Variablen, die sich im Systemverhalten niederschlägt.

Aktionsforschung

Die Aktionsforschung ist ein „Prozeß der systematischen Sammlung empirischer Daten über ein System in bezug auf dessen Ziele und Bedürfnisse; aus dem Feedback dieser Daten an das System und aufgrund zusätzlicher Hypothesen werden Aktionen zur Veränderung einzelner Systemvariablen entwickelt; durch erneute Datensammlung werden die Ergebnisse dieser Aktion überprüft und ausgewertet“ (FRENCH / BELL 1990, S. 110). Aufgrund dieser Vorgehensweise kann die Aktionsforschung als ein Konzept der problemorientierten Veränderung der Organisation verstanden werden, bei dem die aufgetretenen Probleme von den Beteiligten erhoben und als „im wörtlichen Sinn anwendungswissenschaftlich“ (COMELLI 1985, S. 62) in der Beurteilung sowie Umsetzung von Veränderungen verwendet werden. Es wird dabei auf eine problemorientierte Betrachtung des Wandels bezug genommen, die auf das Modell des *reflektierenden Denkens* nach DEWEY (1933) zurückgeht. Dabei werden fünf Phasen des sogenannten reflektierenden Denkens unterschieden, die sich als Anstoß, gedankliche Vertiefung, Hypothesenbildung, Schlußfolgerungen und darauf aufbauende Hypothesenbildung beschreiben lassen. Diese bilden sich in den Maßnahmen ab und lassen sich im Zyklus der Datenerhebung, Rückkopplung sowie der Verwertung wiederfinden.

Zu Beginn von Aktionsforschungsprozessen steht die Identifizierung von Problemstellungen im System, die durch vorhandene Instrumente nicht korrigiert werden können. Es werden dabei die auf das System bezogenen Hypothesen zum jeweiligen Problem offengelegt und dann Maßnahmen zur Modifizierung im System erzeugt. Einzelne Modifikationen bestehen bevorzugt in der Änderung einer Variable, d. h. es werden von bisherigen Verfahrensweisen abweichende Alternativen eingesetzt und die Reaktionen des Systems betrachtet. Dieser Prozeß ist wiederholbar und mit dem Austausch unterschiedlicher, jeweils *kontrollierter* Variablen und dem darauf folgenden Rückkopplungsphasen als zyklischer Prozeß konzipiert. Konkret wird in dem Zyklus der aufeinanderfolgenden Schritte eine prozeßinterne Logik hergestellt, die Veränderungen und die daraus resultierenden Reaktionen des Systems jeweils in den folgenden Schritten verarbeitet.

Nach FRENCH / BELL (1990) konstituieren einige ursächliche Mechanismen der Aktionsforschung sämtliche Formen der Intervention: „Feedback, Veränderung des Normen- und Wertesystems, Steigerung der Interaktion und Kommunikation, Konfrontation und Ausbildung“ (ebd., S. 138f.).

Auf eine detailliertere Darstellung der Interventionsmethoden kann hier verzichtet werden da bei der Gestaltung der Prozesse i.d.R. unterschiedliche Problemstellungen in Gruppenarbeit oder Workshops bearbeitet werden. Letztlich handelt es sich in OE-Prozessen immer um Variationen grundlegender Mechanismen und Arbeitsweisen des Feedback von erhobenen Daten oder beispielsweise um Veränderungen des Werte- und Normensystems der Organisation. Daher genügt es, die *GRID-OE-Technik* als praktisches Anwendungsbeispiel anzuführen. Darin wird einerseits deutlich, welche Zielgruppe bevorzugt durch OE-

Maßnahmen in den Wandel einbezogen wird. Andererseits wird nachvollziehbar, wie Ergebnisse solcher Prozesse in die Organisation diffundiert werden.

GRID-OE-Technik

Die sogenannte GRID-OE-Technik stellt eine verbreitete Interventionstechnik dar, die auf die Modifizierung des Führungsverhaltens von Vorgesetzten zugeschnitten ist. Die dafür notwendigen Arbeitsweisen ergeben sich aus den oben genannten OE-Methoden, der Gruppendynamischen Prozesse oder der Aktionsforschung, wobei eine Kombination aus beiden ebenfalls möglich erscheint. Sie geht zurück auf das in den sechziger Jahren von BLAKE und MOUTON (1972) entworfenen »Managerial Grid«, das ein zweidimensionales Verhaltensgitter darstellt und die Dimensionen humane Aspekte (Mitarbeiterführung) und produktionsseitige Aspekte (Leistungserstellung) umfaßt. Beide Dimensionen werden auf einer Skala von niedrig bis hoch auf zwei Achsen abgebildet (vgl. BREISIG 1990a; PETERSEN 1997). Das optimale Verhältnis zwischen den Dimensionen Mitarbeiterführung und Leistungserstellung ist nach diesem Modell dann erreicht, wenn eine hohe Arbeitsleistung mit einer höchstmöglichen Orientierung an den Bedürfnissen der Organisationsmitglieder verknüpft werden kann (ebd.).

Konkret bedeutet das, der *Verhaltenstyp* der Vorgesetzten soll zu größtmöglicher Kooperationsbereitschaft und positiven Werthaltungen seitens der Mitarbeiter führen und dadurch die organisationalen Erfordernisse auf der Basis eines hohen Commitments durchgesetzt werden. Diese Interventionstechnik bezieht sich zunächst auf die Führungskräfteentwicklung, die den Wandel in den Produktionsbereichen mittels ihres in GRID-Seminaren erworbenen Wissens und erlernten Fähigkeiten vorbereiten sollen (vgl. BREISIG 1990).

Gestaltung von OE-Maßnahmen

Die Methoden der OE zielen in erster Linie auf die Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen, in dem das Prinzip nach LEWIN (1963) im Mittelpunkt steht, nachdem die Betroffenen zu Beteiligten gemacht werden. Bei der Einbindung der Organisationsmitglieder kann eine Abkehr vom Grundsatz des *Mißtrauens* hin zu einem *Prinzip des Vertrauens* festgestellt werden. Die Beteiligung der Betroffenen bei der Abwicklung interner Veränderungen wird häufig als das wichtigste moderne Partizipationskonzept bezeichnet (BREISIG 1990).

Insgesamt wird in der OE eine enge Verknüpfung zwischen der Verbesserung der Problemlösungsprozesse und einer positiven Veränderung von Innovationsprozessen unterstellt. Dafür finden sich in der Theorie der OE eine Vielzahl von Interventionsmethoden (externe Intervention), die nach der Spezifik der Problemstellung im jeweiligen Klientensystem mögliche Instrumentarien anwendet. Das Ziel solcher Interventionen, die durch Organisationsberater (change agents) begleitet werden, besteht in einer prozeßhaften Veränderung der Funktionsweise einer Organisation, die zur Steigerung der Effizienz (Aspekte der Wirtschaftlichkeit) und gleichzeitig zu mehr Partizipation der Mitarbeiter (Aspekte der Humanisierung) führen sollen. Dazu gibt die Abb.IV-2 Aufschluß über die zwei wichtigsten Zielaspekte die in OE-Prozessen realisiert werden sollen.

Abb.: IV-2 Zielaspekte in OE-Prozessen

Aspekte der Wirtschaftlichkeit	Aspekte der Humanisierung
Verbesserung der Leistungsfähigkeit	Entfaltung persönlicher Kompetenzen / Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter
Steigerung der organisationalen und strukturellen Flexibilität	Verbesserung der Partizipation in Entscheidungsprozessen
Verbesserung der Innovationsbereitschaft	Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung
Verminderung der Statusautorität	Integration vermehrter Autonomie in Arbeits- und Produktionsprozesse
Identifikation der Mitarbeiter mit Kultur, Strategie und Unternehmenszielen	Erhöhung der Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft
Handlungsspielräume für die Entwicklung von Kreativität und der Bereitschaft für organisatorische und produktbezogene Innovationen	Aufbau einer Unternehmenskultur durch die Herausbildung von Vertrauen und positiven sozialen Beziehungen
Verbesserung der Zielorientierung in der Organisation	Optimierung der gemeinsam geteilten Werte, Normen und Zielen bei allen Organisationsmitgliedern

Quelle: Modifizierte Darstellung in Anlehnung an KITZMANN / ZIMMER (1982) in BREISIG (1990, S. 326)

Anhand eines hypothetischen Beispiels für OE-Prozesse kann die Bedeutung der in der Übersicht aufgeführten Zielstellungen aufgezeigt werden, die gleichzeitig den Charakter von Veränderungsmaßnahmen verdeutlichen hilft. Es wird hier auf einen Ausschnitt einer möglichen Fragestellung in OE-Projekten aus dem Problemfeld der Einführung neuer Technologien und der vorzunehmenden Neugestaltung der Arbeitsorganisation Bezug genommen. Bei der Einführung neuer Technologien werden aufgrund der Irritationspotentiale, die sich aus solchen Vorhaben für die Wertschöpfungskette einer Organisation ergeben, häufig OE-Maßnahmen eingesetzt. Sie gelten als probates Mittel zur Beherrschung und Bewältigung von Störungen der üblichen Abläufe, da so die Planung von Aufgabenzuschnitten sowie Funktionen, aber auch die notwendige Anpassung der Qualifikationen in den Prozessen ganzheitlich und vor allem in kürzeren Zeiträumen sichergestellt werden kann⁶³ (vgl. LOOSS 1993).

OE stellt sich als ein integrierter Prozeß der Planung dar, der unterschiedliche Aktivitäten auf verschiedenen Planungs- und Ausführungsebenen auslöst und gleichzeitig nötige Entscheidungen herbeiführt, die über die Beteiligung der Mitarbeiter in die Organisation diffundieren. Eine grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung solcher Projekte stellt die Information aller Betroffenen, die Sicherstellung ihrer Mitarbeit bei der Planung und der Durchführung dar und knüpft damit an die jeweils bereichsspezifischen und personellen Erfordernisse an.

⁶³ Die Beschreibung der Grundfragen und Arbeitsweisen können sich auf jede vorstellbare Implementierung unterschiedlichster Technologien beziehen. Beispiele dafür sind die Einführung von CNC-Maschinen, Informationsnetzen oder Projekten zur Gestaltung von autonomen Arbeitsstrukturen in Handarbeitsbereichen etc.

Abb. IV-3: Beispiel für die Gestalt von OE-Prozessen bei produktionstechnologischen Veränderungen

<p>Versteht man OE als einen Prozeß, in dem beispielsweise die vorhandenen betrieblichen Strukturen planmäßig mit dem Ziel umgestaltet werden, neuen produktseitigen Kundenanforderungen oder der internen kostenseitigen Anforderungen gerecht zu werden, ist der Einsatz neuer Technologien in erster Linie unter den folgenden Aspekten zu betrachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mögliche Einbindung in vorhandene Strukturen • Planbarkeit des Umfeldes in das die Technologie implementiert werden soll • Planung von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen, Arbeitsabläufen und der Aufgabenzuschnitten • Planung der Funktionszuordnungen und arbeitsvorbereitenden Aufgabenstellungen • Anschlußfähige Qualifikationen im vorhandenen Arbeitsumfeld nach Einführung der Technologie • Einflüsse auf Betriebsbereiche die vom Technikeinsatz unmittelbar oder mittelbar betroffen sind <p>In OE-Prozessen steht demnach die Gesamtorganisation im Blickfeld. Daher werden gemäß der unterschiedlichen Planungsebenen bei der Veränderung der Produktionsorganisation weitgehend die betroffenen Organisationsmitglieder in die Planungsprozesse einbezogen. Veränderungen der Arbeitstätigkeiten und der Arbeitsorganisation werden in Projektsitzungen erarbeitet. Diese Planungsarbeit kann z. B. von Meistern oder Gruppensprechern vorgenommen werden. Planungsgegenstand sind beispielsweise Arbeiten an Maschinenprogrammen oder die Anwendung von Prüfverfahren, die in die Arbeitstätigkeiten integriert werden. Danach erfolgt i.d.R. die Festlegung der Personalorganisation, d.h. die Zuweisung von Kompetenzen an verschiedene Arbeitskräfte oder aber die Anpassung der Organisation an neue Informations- und Entscheidungsstrukturen. Der vierte Planungsbereich kann z. B. die Veränderungen der Informationsflüsse beinhalten. Hierbei wären dann Festlegungen hinsichtlich der Informationswege zu treffen, die z. B. die Kommunikation zwischen Auftragsannahme oder Kundendienst und den Produktionsbereichen gewährleisten.</p>
--

Wie im eben aufgezeigten Zusammenhang deutlich geworden ist, müssen Strukturveränderungen auf der Grundlage reflexiver Entscheidungsprozesse erarbeitet werden. Die Umsetzung besteht zum einen im Prozeß des Organisierens mit dem Ziel, „fortlaufende unabhängige Handlungen zu vernünftigen Folgen zusammenzufügen, so daß vernünftige Ergebnisse erzielt werden [können U.T.]“ (WEICK 1985, S. 11). Zum anderen, bedürfen festgelegte Strukturen in ihrer Umsetzungsphase der Planung von notwendigen Schritten wie auch der Bereitstellung von Sach- und Geldmitteln etc. Das Organisieren gleicht damit einer Sammlung von möglichen Methoden und Vorgehensweisen und „schließt gemeinsame Rezepte des Aufbaus (...) von Prozessen zu dem Zweck, mit der Mehrdeutigkeit von Erlebnisströmen fertigzuwerden ein. Die Prozesse selbst sind ebenfalls Ströme. Sie sind sozial und erfassen multiple Akteure. Die Ergebnisse des Organisierens sind vernünftige Interpretationen eines Erfahrungsstücks; diese Stücke werden als anwendbar auf und verpflichtend für künftige Tätigkeiten behandelt“ (ebd., S. 71). Dieses Verständnis des Organisierens beschreibt dann einen Vorgang, der den Wandel einer Organisation von einer mechanisch-bürokratischen Organisation zu einer organisch-partizipativen Funktionsweise darstellt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, daß die Gestaltung der Rollen und Funktionen der Mitarbeiter als Mittel zur Erreichung der

Identifikation mit einer veränderten Arbeitsstruktur nur über die Beteiligung an Innovationen und die Nutzung der Intelligenz vor Ort möglich ist (FREIMUTH 1987).

Die Zusammenfassung der eingeführten zentralen Grundlagen der OE geben noch keine Auskunft darüber, wie derzeitige Entwicklungen in den OE-Konzepten aussehen. Im Interesse einer Klärung der Frage, wie sich die Konzepte der OE von den Konzepten der Lernenden Organisation unterscheiden, sollen zusätzlich noch die heutigen Entwicklungspfade der OE betrachtet werden.

Skizze der Entwicklungspfade in der Organisationsentwicklung

Die zunehmend erforderliche Beachtung der Organisationsumfelder und die darin stattfindende Komplexitätserhöhung stellt für die OE insofern ein Problem dar, daß die Unübersichtlichkeit der organisationalen Systeme weiter zunimmt. Dies erschwert die Handhabbarkeit und die Bewältigung von Veränderungen durch OE-Interventionen. In der Vergangenheit genügte in den meisten Fällen die Verwendung eines Problemlösungsansatzes, der spezifische Lösungsmuster vorsah. Damit erschien die Beachtung und die Entwicklung von prozeßorientierten Ansätzen der OE zweitrangig (SCHREYÖGG / NOSS 1995, S. 172ff.).

Der hier angedeuteten Kritik ist insofern zu zustimmen, daß aktuelle Probleme aufgrund des Wandels in den Unternehmensumfeldern immer weniger auf der Basis von OE-Instrumenten geleistet werden kann, die OE als „Spezialistensache“ oder als „beherrschbarer Prozeß“ versteht, um ein „fest umschriebenes Problem“ zu bearbeiten und damit OE-Maßnahmen ein „Sonderfall“ im organisationalen Alltag bleiben (ebd., S. 174ff.). Damit erhebt die OE die Planung des Wandels und die Initiierung von Veränderungsprozessen zur Besonderheit und konstruiert damit eine relative *Starrheit* des Systems als Normalfall erzeugt, ohne die Notwendigkeit der Verstetigung von Veränderungsprozessen zu beachten. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Umfelddynamik verhindert dies eine ausreichende Reagibilität des Systems, da plötzlich auftretenden Veränderungsanforderungen nicht ausreichend Rechnung getragen werden kann (LUHMANN 1991, S. 249ff.).

Insgesamt bestehen die wesentlichen Entwicklungen der OE in einer teilweisen Auflösung ihrer konzeptionellen Selbstbeschränkungen, indem ihre obligatorischen Prinzipien insbesondere mit der einseitigen Einschränkung auf die Entwicklung von Gruppen und Individuen voranschreitet. Faktoren wie Umwelt und Technologie wird eine stärkere Bedeutung beigemessen. Aufgrund dessen werden die Maßnahmen auf die Berücksichtigung dieser Faktoren hin evaluiert. Als dritter Schwerpunkt zeichnet sich eine Abkehr von der reinen Beratungstätigkeit hin zur verstärkten Einbeziehung von Führungskräften vor Ort ab, was insgesamt die theoretische Fundierung der Methoden und Instrumente weiter voranbringt (vgl. CUMMINGS / HUSE 1989). Dies verändert je-doch zunächst nicht den Charakter der OE, der die Initiierung von Veränderungsprozessen *top-down* favorisiert. Es bleibt dadurch fraglich, ob dieser Entwicklungspfad für die Organisationsanpassung an das Umfeld realistisch ist.

Für die Weiterentwicklung der OE wird insbesondere in Deutschland die Debatte um die *systemische Organisationsberatung* geführt (vgl. MANAGEMENT CENTER VORARLBERG 1992). Im Mittelpunkt steht dabei die Schwierigkeit, wie in auto-

poietischen Systemen Interventionen überhaupt eingebracht werden können und wie deren Veränderungspotential einzuschätzen ist. Wenn, wie der Begriff des autopoietischen Systems es nahelegt, alle spezifischen Bestandteile als arbeitsteiliges und selbstorganisierendes Netzwerk zu verstehen sind, es geschlossen ist und damit alle Bestandteile zur Verfügung hat, ist die Selbsterzeugung aller notwendigen existenzhaltenden Elemente nicht veränderbar. Durch die hohe Eigendynamik und Rekursivität des Systems, wären Ausgleichsreaktionen zwar möglich aber eine Anpassung an das Umfeld eigentlich ausgeschlossen. Solche Ausgleichsreaktionen bestünden nach der Logik autopoietischer Systeme dann in der Auflösung der Kommunikationsbarrieren zwischen dem Klientensystem und den externen Akteuren in den OE-Maßnahmen, die an bestehenden Divergenzen zwischen Organisationen und deren mangelnder Reaktionsfähigkeit gegenüber externen Anforderungen nicht zwangsläufig etwas ändern könnten (LUHMANN 1992).

Das Einbringen von Variablen erscheint aber im Fall der OE-Prozesse noch einfach zu sein, jedoch die adäquate Beobachtung und die Wahrnehmung des Wandels und der aus-gelösten Wirkungen erscheint in komplexen Systemen nur schwer möglich. Dies legt den Verdacht nahe, daß sich die systemische Perspektive aus dieser nicht umsetzbaren Beobachtbarkeit des Systems ad absurdum führt. Mit den Instrumenten der OE erscheint diese Komplexität als nicht handhabbar. Es bleibt zu vermuten, daß das Konzept der systemischen Organisationsberatung schon an der theoretischen Fundierung scheitern könnte, da direkte Anknüpfungspunkte zwischen moderner Systemtheorie und humanistisch-normativer OE kaum herzustellen sind (WIEGAND 1996).

Darüber hinaus vermutet NELLESEN (1993, S. 319) hinter den Ansätzen systemischer Beratung ein Schlagwort, das glauben mache, die Fremdbestimmung durch Selbststeuerung oder Gewährung von mehr Autonomie des Individuums aufzulösen oder gar umkehren zu können. Übertragen auf die systemische Beratungstätigkeit bedeutet das insbesondere vor dem Hintergrund *schlanker* Produktionssysteme, daß die in der systemischen Beratung eingeforderte vermehrte Selbststeuerung des Individuums nicht ohne die Zunahme von „Selbstzwang“ und „Fremdkontrolle“ [ebd., S. 323] erreichbar wird. So könnte der Begriff der systemischen Beratung eine nicht klar zu definierende Bezeichnung sein, die weder die Funktion des Beraters klären hilft noch die betreffenden OE-Maßnahmen erfolgreicher macht.

Nach KOMMESCHER / WITSCHI (1992) liegen Möglichkeiten für die systemische Beratung eventuell im Aufdecken von sozialen Beziehungen oder von Widersprüchen. Sie könnte damit in der Betrachtung menschlicher Verhaltensweisen in Organisationen bestehen und die Veränderung von rigiden Handlungsmustern als ihre Aufgabe begreifen. Diese Form der systemischen Beratung böte aber keinen Ersatz für Expertisen oder für spezielle Fachberatungen. Für die Herausbildung der Organisationsberatung in den neunziger Jahren stellt SCHEIN (1993, S. 406ff.) drei mögliche Entwicklungsperspektiven zur Diskussion, die m. E. an die möglichen Aufgaben systemischer Beratungstätigkeit anschließen. In diesen Zusammenhang stellt er das Modell der

- *Berater als Inhalts-Experte* i.S. von Dienstleistungen für das Management;
- *Berater als Ärzte*, die diagnostische, präskriptive und rekonstruktive Leistungen erbringen;
- *Berater als Helfer oder Therapeuten*, die verdeckte Daten der Organisation mit den Klienten erarbeiten.

Kritische Würdigung der Organisationsentwicklung

Die Konzepte der OE lassen sich ursprünglich von anderen Vorgehensweisen beim *aktiven* Wandel in Organisationen methodisch weniger durch gruppodynamische Verfahren oder durch Aktionsforschungsmethoden abgrenzen, als vielmehr durch ihre humanistisch-normative Orientierung. Das Menschenbild orientierte sich dabei im wesentlichen an den Vorstellungen der »Humanistischen Psychologie« der fünfziger und sechziger Jahre, die mit den Namen MASLOW (1954) und MCGREGOR (1960) verbunden werden⁶⁴. Auf dieser Grundlage läßt sich die Harmonisierung von Zielstellungen, die der Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation selbst und der Verbesserung der Arbeitssituation durch den Einsatz psychosozialer Maßnahmen erklären. Die Annäherung an die Ziele organisationale Effektivität und Humanisierung sind in diesem Zusammenhang als der Versuch eines Interessenausgleichs zu interpretieren. In der Entstehungsphase der OE kann bei aller Kritik an der humanistisch-normativen Orientierung noch unterstellt werden, daß die Verwendung von gruppodynamischen Prozessen und Feedback-Methoden das Ziel hatten, Probleme in Unternehmen aufzudecken und dadurch die Humanisierung und Weiterentwicklung der Organisation zu betreiben. Betrachtet man den Auftrag von OE-Maßnahmen gründlicher, wird im betrieblichen Alltag dieser Interessenausgleich hinter seinem Anspruch zurückbleiben, da in der Vorbereitung, Planung und Durchsetzung betrieblicher Veränderungsprozesse, das Ziel der innerbetrieblichen Demokratisierung und der Emanzipation der Mitarbeiter nur sekundär verfolgt werden kann.

Beobachtbar ist seit den achtziger Jahren die Veränderung des Entwicklungsmodus der OE von einem anfänglich evolutionären zu einem *revolutionären* Verständnis der Zielsetzungen. Seither können nach MIRVIS (1988, 1990) der Wandel der Ziele mehr mit der Orientierung an der Organisation als an den Personen beschrieben werden. Das zunehmend technokratische Verständnis führe zur Aufgabe des einstigen Ansatzes der Prozeßorientierung, die den Menschen zweifellos am Strukturwandel beteiligt habe. Dies sei die Ursache für eine anhaltende inhaltliche Orientierung der OE-Maßnahmen, die an der Überbetonung der organisationalen Effizienz festhalten würde. Deutlich wird dies darin, daß OE-Vorhaben sich in der Praxis häufig auf Trainings- und Fortbildungsmaßnahmen als Interventionsmethode beziehen, wie das GRID-Modell zeigt. Den Schwerpunkt bilden dabei in den meisten Fällen beispielsweise das Sensitivity Training oder die Unterstützung bei der Kommunikation technischer Kenntnisse und Fertigkeiten i.S. der Kompensation auftretender Defizite bei der Einführung neuer Technologien. Deshalb muß heute eher von einer Sozialtechnik gesprochen werden (vgl. BREISIG 1990). Unter Sozialtechnik wird allgemein die Beeinflussung und Steuerung menschlichen Denkens und Handelns verstanden, das vor allem aus Methoden der behavioristischen Denktradition resultiert. Dabei handelt es sich einerseits um Verstärkung und Training des Sozialverhaltens, andererseits, um die Manipulation der Organisationsmitglieder bezüglich ihres unbewußten Sozialverhaltens (vgl. ebd.).

⁶⁴ Da die Menschenbilder, die in der Humanistischen Psychologie zugrunde gelegt wurden häufig in Argumentationen aufgenommen sind, wird hier auf die Darstellung verzichtet sowie auf die Literatur von MASLOW, A. (1954): *Motivation and personality*, New York. MCGREGOR, D. (1960): *The human side of enterprise*, New York verwiesen.

Die hohe Gewichtung der ökonomischen Aspekte in der OE kann daher kaum das Spannungsfeld zwischen ökonomischer Effizienz und der Selbstentfaltungsansprüche des Menschen abschwächen. In Anbetracht vielfältiger Sozialtechniken ist deren Verknüpfung mit der Leistungssteigerung und Förderung individueller Kooperationsfähigkeit unter dem Begriff der OE denkbar geworden. Damit tritt das Primat der Zweckrationalität einer realistischen Annäherung von ökonomischen und humanen Interessen entgegen und kann damit die Chancen für eine Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen verhindern. Die ehemals verfolgten Ziele der OE, die sich aufgrund der Arbeiten LEWINS in erster Linie auf die Gestaltung des Betriebsalltags unter Zuhilfenahme personaler und gruppendynamischer Aspekte bezog, haben sich in dieser Eindeutigkeit nicht durchsetzen können. Dies mag auf die mangelnde theoretische Fundierung oder Evaluation der Instrumente zurückzuführen sein. Ein weiterer Grund besteht darin, daß OE häufig durch eine Überbetonung pädagogischer und psychologischer Aspekte gekennzeichnet war, die ihrerseits die ökonomischen Anforderungen zum Teil ausblendete. Damit war der Weg vorgegeben, von den ursprünglichen Ansprüchen emanzipatorischer und humanistischer Ziele abzurücken. Nach RIECKMANN (1994, S. 137) entfernte sich die OE von ihren *tradierten*, d. h. humanistisch-emanzipatorischen Ansprüchen, mit dem Ziel, „strategische Problem- und Prozeßberatung von Managern bezüglich der ganzheitlichen Gestaltung und Umgestaltung von sozio-techno-ökonomischen (offenen) Systemen“ zu betreiben.

Inzwischen ist der Begriff der OE aufgrund der kaum noch auszumachenden Spezifik der Methoden als schemenhaft zu typisieren. Ein Hinweis darauf ergibt sich aus der von TREBESCH (1982) vorgelegten Übersicht von 50 verschiedenen Definitionen der OE. Es tragen zahllose Veränderungsvorhaben in Organisationen das *Label* der OE, ohne daß sie wesenseigene Charakteristika erkennen lassen. Damit liegt der Verdacht nahe, daß Veränderungsprozesse mit dem positiv konnotierten Stichwort OE auf deren Akzeptanz im System abzielt (BREISIG 1990, S. 329). Es ist anzunehmen, daß dies einer der mutmaßlichen Gründe für das Fehlen eines allgemeingültigen Verständnis von OE darstellt und es damit dem Anwender obliegt zu beurteilen, inwieweit nach abgeschlossenen OE-Prozessen eine Entwicklung der Organisation stattgefunden habe (vgl. ebd.).

Die Absicht der Beteiligung von Mitarbeitern an der technisch-organisatorischen Gestaltung, kann vor dem Hintergrund der betrieblichen Realität nur eingeschränkt umgesetzt werden. Die beschränkte Wirksamkeit von OE-Maßnahmen liegt möglicherweise in dem ungelösten Problem der mangelnden Organisationsanpassung an das spezifische Umfeld begründet. Dieses dürfte in einer mangelnden Aufmerksamkeit gegenüber den Umfeldanforderungen und der innerbetrieblichen Dynamik der sozialen Beziehungen bestehen. Dieses Defizit ist u. a. auch darauf zurückzuführen, daß der Wille und die Offenheit der Führungskräfte fehlen kann, oder auch darauf, daß der Zeitaufwand für die Diagnose und Analyse vor der Implementierung von technischen oder organisationalen Innovationen angesichts des gesellschaftlichen und technologischen Fortschritts zu groß ist. Darüber hinaus bleiben Zweifel an der realistischen Umsetzung des emanzipatorischen Anspruchs bestehen, da ein Übergewicht an Entwicklungsmaßnahmen im Bereich des mittleren Managements und anderer Führungskräfte beobachtet werden kann (vgl. BREISIG 1990). Insbesondere das GRID-Modell ist wegen der hohen Relevanz für die Durchsetzung der Interessen der Unternehmensleitung und seinen Schwerpunkt auf Führungskräfteentwicklung kritisiert worden (vgl. GEBERT / VON ROSENSTIEL 1989). Werden nun die Bereiche der direkten Produktionsarbeit auf deren Mitwirkung in

Qualitätszirkeln oder der Teilnahme in Partizipationsgruppen reduziert, bleibt diesen Organisationsmitgliedern zwangsläufig eine mögliche individuelle Weiterentwicklung in OE-Maßnahmen verschlossen und OE-Prozesse wären dann ausschließlich als ein Konzept für die Eliten zu verstehen. Die Berücksichtigung des Lernens ist zwar konzeptionell vorgesehen und legt damit besonderen Wert auf den Fortschritt der Organisation und der in ihr tätigen Menschen. Dies kann jedoch nicht als Kompetenzzuwachs für den Einzelnen auf der Basis von Erfahrungs- oder Erschließungslernprozessen verstanden werden, sondern bleibt häufig problembezogen ohne zur Entwicklung von Mündigkeit oder Emanzipation beizutragen.

Die systemische OE ist angetreten, OE als einen Entwicklungsprozeß, der in den Arbeitsalltag eingebettet ist und Veränderung durch gemeinsame Problemlösungen vor Ort als integrierenden Bestandteil der täglichen Zusammenarbeit zu organisieren (MANAGEMENT CENTER VORARLBERG 1992, S. 15). Es stehen dennoch primär Krisen in der Organisation als Auslöser des Wandels im Vordergrund, die als Störung verstanden werden und selbstorganisierte Prozesse der Problembewältigung führen etwa in Gruppenarbeitsprozessen nicht dazu, Freiräume für breite Lernmöglichkeiten bzw. deren Selbststeuerung sowie Selbstorganisation zu eröffnen. Durch die Inanspruchnahme externer Berater werden i.d.R. Problemlösungen nach bekannten Musterlösungen gesucht. Damit können weitere Möglichkeiten, die ein heutiges Maß an Entwicklungschancen überschreiten würden, für die individuelle Weiterentwicklung einzelner Organisationsmitglieder eingeschränkt werden. Die gleichsam radikale Umkehr von Konzepten der individuellen Persönlichkeitsentwicklung in OE-Prozessen, die in Richtung der vorrangigen Effizienz- und Nützlichkeitsorientierung gehen, ermöglichen kaum die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und Autonomie der Organisationsmitglieder. Es wäre daher ein Fehlschluß, die Konzeptionen, Instrumente und Interventionsansätze der OE per se als Ermöglichung von Identitätslernprozessen zu verstehen.

Nach der Darstellung der Herkunft der Konzepte zur OE, der Skizzierung der derzeitigen Entwicklungspfade sowie der zusammenfassenden Kritik unter der Perspektive der Ermöglichung von Bildungszielen wie die der Befähigung zur Autonomie und zur Reflexionsfähigkeit, widmen sich die folgenden Abschnitte den Konzepten der Lernenden Organisation.

Insgesamt wird davon ausgegangen, daß es sich bei der Lernenden Organisationen nicht nur um einen metaphorischen Begriff für die Sicherung des Wandels in Organisationen handelt. Daher ist zu klären, wie sich in den Konzepten des Organisationslernens die Beziehung zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und individuellem Lernen einerseits und andererseits, der Wandel in Organisationen bzw. die dafür notwendigen Transformationsprozesse nutzen lassen. Es wäre dann zu bestimmen, ob es sich bei dem Paradigma des Organisationslernens um ein Konstrukt der betrieblichen Realität handelt, das nach neuen Formen des betrieblichen Bildungshandelns verlangt. Das heißt, es ist nach den konkreten Bildungsmöglichkeiten zu fragen. Dafür sind die entsprechenden idealtypischen Strukturen aufzuzeigen. Den Hintergrund dafür bildet die Annahme, daß der Ansatz des Organisationslernens möglicherweise unzureichend für die Erreichung von persönlichen Entwicklungszielen der Arbeitskräfte ist, da es Hinweise auf funktionsgebundene Qualifizierungsziele unter dem Primat der Effizienzsteigerung gibt (vgl. PETERSEN 1997; WITTEW 1995). Möglicherweise stellt die erforderliche Ganzheitlichkeit bei den

Inhalten betrieblicher Bildung ein Ziel dar, daß unter einer ökonomischen Perspektive des Organisationslernens nicht eingelöst werden kann (vgl. DEHNBOSTEL 1995a; GEIßLER / ORTHEY 1998).

Im Interesse der Klärung begründeter Erwartungen an die Modelle des Organisationslernens im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitglieder, wird versucht, anfänglich den Blick zu erweitern. Daher wird eine breitere Auswahl von Modellen in die Betrachtung aufgenommen, die in der folgenden Synopse systematisiert sind.

4.3 Synopse zu den Modellen der Lernenden Organisation

Für eine erweiterte Betrachtung vorliegender Ansätze spricht die Beobachtung, daß in der Literatur nur einige wenige Ansätze sehr häufig zitiert werden. Dies geschieht meistens ohne erklärende Hinweise darauf, warum der herangezogene Ansatz verwendet wurde. Um in den vorliegenden Betrachtungen nicht den Blick von vornherein zu verengen, werden mehrere Ansätze der Lernenden Organisation einbezogen.

Dennoch zwingt die Vielzahl der Modelle dazu, diese auf ein überschaubares Maß zu reduzieren. Daher eignet sich eine Synopse zur Auswahl der relevanten Ansätze, da viele Konzepte auf häufig anzutreffende Annahmen aufbauen, die dann lediglich unter verschiedenen Gewichtungen zu Konzepten *organisationalen Lernens* verknüpft werden. In der Synopse werden die Konzepte berücksichtigt, die einen eigenständigen Rahmen organisationalen Lernens aufweisen und konzeptionell für das Individuum Handlungsspielräume vorsehen. Die Ansätze sind in ihrer *Gestalt* insofern vollständig, als sie die sogenannten Organisationslernprozesse plausibel darlegen wie auch die Anforderungen an das Individuum zumindest abstrakt benennen.

In den Übersichten der Abb. IV-4 (Teil A bis E) werden die Konzepte aufgenommen, die den genannten Anforderungen entsprechen. Die Modelle des Organisationslernens werden in der Synopse nach den folgenden Systematisierungskriterien geordnet.

Diese Kriterien beziehen sich auf

- die **Träger** von Lernprozessen in der Organisation;
- die **Lerninhalte**, die in die Konzeption einbezogenen sind und Hinweise auf eine ganzheitliche organisationale *Bildungspolitik* gestatten und
- die **Handlungsspielräume** der Organisationsmitglieder, um in der Analyse die Dimension der Eigenverantwortung und Selbstorganisation in den Konzepten offenlegen zu können.

Abb. IV-4: Synopse der Modelle Lernender Organisationen (Teil A)

Autor	Träger der Lernprozesse	Lerninhalte	Handlungsspielräume	Anmerkung
ARGYRUS / SCHÖN (1978) ARGYRUS (1990)	Es wird zwischen individuellem Lernen und dem Lernen der Organisation unterschieden. Das Individuum nimmt die aktive Rolle in den Lernprozessen ein. Die organisationalen Routinen stellen die wichtigen Lerninhalte dar.	Lernen wird nach jeweiligen Ergebnissen und Prozeßcharakter in single-loop, double-loop und deuterio learning unterschieden. Lernen wird als Rückkopplungsprozeß von Routinen und deren Veränderungen oder der Modifikationen konzipiert. Insgesamt geht es dabei um die Sozialisation in Routinen anhand gemeinsam geteilter Werte und Normen.	Die Anpassung der Organisationsmitglieder an die Routinen und an das Normen- und Wertgefüge stellt das sog. <i>assumption sharing</i> in den Mittelpunkt	Konzept bezieht sich im wesentlichen auf die Führungsebene ORGANIZATIONAL LEARNING AS ASSUMPTION SHARING
CYERT / MARCH (1963)	Konzeptionell keine Trennung in Lernebenen; es wird vom Wissen der Organisationsmitglieder abstrahiert.	Im Kern geht es um das Lernen von Routinen; Lernprozesse verlaufen schrittweise und stellen stark problembezogenes <i>Erfahrungslernen</i> in den Mittelpunkt.	Standardisierte Prozeduren stehen im Vordergrund. Betonung von etablierten und zu etablierenden Werten, Normen sowie Regeln.	Gemeinsam geteiltes Wissen spielt eine untergeordnete Rolle. (Pionieransatz) ORGANIZATION LEARNING AS ADAPTION
DAFT / WEICK (1984)	Organisation wird als Interpretationssystem verstanden; baut auf der Vorstellung eines Sozialsystems auf, daß Informationen verarbeitet; Lernprozesse werden individuell und kollektiv vollzogen.	Organisationen suchen ihre Umwelt nach Informationen ab und gründen interne Handlungen darauf; Aufnahme und Integration der Informationen beschränken die Lernprozesse auf das Umfeldgeschehen.	Konstruktion und Rekonstruktion von Sinn gibt die Spielräume weitgehend vor.	Prozeß der Umwelteinflüsse <i>übersetzt</i> in ein gemeinsam geteiltes Verständnis. ORGANIZATION LEARNING AS ADAPTION Organisationslernen als Informationsverarbeitung.

Abb. IV-4: Synopse der Modelle Lernender Organisationen (Teil B)

Autor	Träger der Lernprozesse	Lerninhalte	Handlungsspielräume	Anmerkung
DUNCAN / WEISS (1979)	Es handelt sich im Kern um Prozesse des Lernens in Gruppen; konzeptionell werden individuelle von organisationalen Lernprozessen unterschieden.	Im Vordergrund stehen „Wenn-dann Verknüpfungen“ in verschiedenen Wissensformen: Implizites Wissen (Individuen), organisationales Wissen, Wissensbasis; Lernprozesse werden durch Vergleiche zwischen Soll und Ist induziert; Wissenserwerb wird als notwendige Voraussetzung für Anpassungen an Umweltanforderungen interpretiert.	Verbleibende Spielräume werden unter das <i>Konzept</i> des Soll-Ist-Vergleichs subsumiert.	Keine Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Lernprozessen; im Mittelpunkt steht die Konstruktion der Wissensbasis aus den verfügbaren Wissensfragmenten. ORGANIZATIONAL LEARNING AS DEVELOPING KNOWLEDGE OF ACTION-OUTCOME RELATIONSHIP
HEDBERG (1981)	Die Bedeutung des Zusammenwirkens verschiedener Lernerebenen wird herausgearbeitet findet jedoch im Konzept keinen klaren Niederschlag. Art und Weise, wie individuelles Wissen in die Organisation eingebracht wird bleibt unklar.	Im Zentrum steht die Orientierung am Lernzirkel von MARCH und OLSON 1975; Im Kern steht die Beseitigung von individuellen und organisationalen <i>Misfits</i> oder bezogen auf die Anpassung zwischen Organisation und Umwelt; Hervorhebung der Notwendigkeit des Verlernens von Routinen und Abläufen. Starker Bezug auf das Management als <i>Lerner</i> .	Kernannahme: das Denken und Handeln der Organisationsmitglieder ist durch individuelle Wahrnehmung und durch soziale Beziehungen geprägt, die ihrerseits die kognitiven Organisationsysteme und Entscheidungen beeinflussen.	Erfahrungslernen durch die Rationalisierung des Organisationsumfeldes. Bezugnahme auf andere Autoren und Weiterentwicklung vorhandener Modelle.

Abb. IV-4: Synopse der Modelle Lernender Organisationen (Teil C)

Autor	Träger der Lernprozesse	Lerninhalte	Handlungsspielräume	Anmerkung
HUBER (1991)	In diesem Ansatz ist das Lernen eindeutig dem Individuum zu zuordnen. Lernen wird über Erfahrung und über die Nutzung interner und externer Wissensquellen vollzogen	Lernprozesse werden auch als unbewußter Vorgang einbezogen; als Lernen gilt auch der Sprachkurs im privaten Bereich; wichtige Aspekte stellen das Erfahrungslernen insgesamt und die Nutzung interner und externer Wissensquellen dar. Lernen der Organisation als Informationsverarbeitung.	Handlungsspielräume werden durch das Verständnis der Organisation als informations- und wissensverarbeitendes System eingeschränkt; positiv tritt die hohe Bewertung auch des <i>privaten</i> Lernens hervor.	Bestandsaufnahme zu den Modellen der Wissensgenerierung in Organisationen; Lernen nicht nur intentionaler Veränderungsprozeß. WISSENSBASIERTER ANSATZ Kein eigenständiger Ansatz.
LEVITT / MARCH (1988)	Völlige Abstraktion des Lernens von Individuum und Gruppe; Schwerpunkt auf der Qualifizierung des Managements; Lernprozesse werden konzeptuell nur undeutlich thematisiert.	Organisationale Routinen im Vergleich zum Ansatz von CYERT und MARCH 1963 um übergeordnete Routinen erweitert; Lernfähigkeit stellt eine solche Routine dar; im Konzept wird schrittweises Lernen der Organisationsmitglieder betont, wodurch <i>Sackgassen</i> von Lernprozessen vermieden werden sollen.	Bleiben unklar, da Organisationen als die Gesamtheit ihrer Routinen interpretiert werden.	Unvollständiges Konzept. ORGANIZATIONAL LEARNING AS ADAPTION
MARCH / OLSEN (1975)	Nur unpräzise Unterscheidung zwischen Individuum und Organisation; Individuelle Interpretation und Rationalisierung von <i>Umweltreizen</i> wird für möglich gehalten.	Die Gesamtheit der organisationalen Routinen.	Standardisierte Prozeduren; Entscheidungen können vor Ort getroffen werden, Routinen lassen jeweilige Interpretationen durch das Individuum zu.	Es kann auch falsches Wissen angeeignet und fehlerhafte Routinen gelernt werden. ORGANIZATIONAL LEARNING AS ADAPTION

Abb. IV-4: Synopse der Modelle der Lernenden Organisation (Teil D)

Autor	Träger der Lernprozesse	Lerninhalte	Handlungsspielräume	Anmerkung
PAUTZKE (1989)	Bedeutung des Individuums und dessen lebensweltlichen Wissens wird stark hervorgehoben; Organisationsmitglieder stellen ihr kumuliertes Wissen der Organisation zur Verfügung.	Die organisationale Wissensbasis stellt die zentrale Zielkategorie der Lernprozesse dar; Vereinigung von persönlichem und organisational vorhandenem Wissens; Wissensbasis wird in ihrer Struktur von <i>Subkulturen</i> verändert, d. h. wenn einzelne Mitglieder lernen, lernt die Organisation.	Lernprozesse der zielgerichteten Fortentwicklung der Organisation untergeordnet; vorhandenes Wissen wird nicht generell in Entscheidungen berücksichtigt.	Klassifikation unterschiedlicher Wissensformen erscheint als tragfähig. ORGANIZATIONAL LEARNING AS DEVELOPING KNOWLEDGE OF ACTION-OUTCOME RELATIONSHIP
SENGE (1990)	Jedes Mitglied wird als lernfähig interpretiert; Vordergrund stehen die sog. <i>5 Disziplinen</i> die für die Anpassungsfähigkeit einer Organisation notwendige Voraussetzung seien: <i>Systems thinking, Personal mastery, Mental models, Building shared visions, Teamlearning</i> Personal mastery bedeutet, die Organisationsmitglieder zu Persönlichkeiten zu entwickeln. Begründung: Die Organisation lernt nur so gut wie ihre Mitglieder.	Systemrelevantes Wissen und Fertigkeiten; Fähigkeiten zur Partizipation, die den Aufbau gemeinsamer Visionen gestatten; Teams sind die basale Lerneinheit; Konzept bezieht sich stark auf die Führungsfunktionen Mitarbeiter anderer Hierarchieebenen werden mit ihren Lernerfahrungen weniger einbezogen.	Individuen verfügen über die notwendige Lernfähigkeit für die Bewältigung des Wandels im Umfeld; das Bedürfnis der Menschen, sich mit sinnvollen Arbeitsaufgaben zu beschäftigen und individuellen Lernbedürfnissen nachzugehen, kommen organisationalen Problemlagen entgegen und werden positiv bewertet.	Senge bezieht bei der Konzipierung seines Ansatzes zur Lernenden Organisation verschiedene Sichtweisen und Ansätze ein.

Abb. IV-4: Synopse der Modelle der Lernenden Organisation (Teil E)

Autor	Träger der Lernprozesse	Lerninhalte	Handlungsspielräume	Anmerkung
SHRIVASTAVA (1983)	Individuen sind die <i>Agenten des Lernens</i> ; Lernen ist stark auf akute Probleme bezogen und damit stark zustandsgebunden; erfolgt auf den Ebenen Individuum, Bereich und Organisation.	Lernergebnisse unterstützen insbesondere Entscheidungsprozesse; relevantes Wissen wird aufgebaut, kommuniziert und von Mitgliedern interpretiert; Wissen wird objektiviert und in die Wissensbasis integriert; wichtig sind institutionalisierte Lernsysteme.	Der Einsatz von Lernsystemen, die auf aktuelle Probleme hin konzipiert sind, legt die Vermutung nahe, daß nur Wissen und Fertigkeiten entwickelt werden, die die jeweils zu treffenden Entscheidungen stützen können.	Organisation wird als Lernsystem oder als <i>Verbund</i> von Lernsystemen verstanden;. Kaum Hinweise auf die Struktur von Lernsystemen.
WALSH / UNGSON (1991)	Individuen speichern personalisiertes Wissen in die Organisation ein.	Gemeinsam geteiltes Wissen, das bewußt abgerufen wird. Erlernen bereits gespeicherten Wissens.	Starke Bezugnahme auf Speicherung und Abrufung vorhandenen Wissens; Unterscheidung in routinierte und weniger routinierte Mitarbeiter und deren Erfolg beim Umgang mit der Wissensbasis; Verhältnis zwischen Individuum und Organisation unpräzise.	Konzipiert als <i>organizational memory</i> . Kein eigenständiger Ansatz. wissensbasierter Ansatz

Es werden die Konzepte von MARCH und OLSEN (1975), ARGYRIS und SCHÖN (1978) und der Ansatz von SENGE (1990) in die detaillierte Betrachtung aufgenommen. Die Auswahl dieser drei Modelle begründet sich aus der eindeutigen *Trägerschaft* des Organisationslernens, der konzeptuellen Offenheit bezüglich verfolgter Lerninhalte sowie der Entwürfe relativer Handlungsspielräume in den Modellen. Weitere Konzepte werden in den folgenden Überlegungen nur dann entsprechend berücksichtigt, wenn dies der Klärung substantieller Begriffe dient.

Die folgenden Abschnitte von 4.4 bis 4.6 widmen sich der detaillierten Darstellung der ausgewählten Modelle des Organisationslernens. Das Ziel besteht darin, eine Grundlage für die Konkretisierung der Begriffe des Organisationslernens bzw. der Lernenden Organisation zu schaffen, um in einem späteren Schritt die Grundzüge der betrieblichen Bildungsarbeit in sogenannten Lernenden Organisationen erarbeiten zu können (Kapitel 6).

4.4 Das Organisationslernkonzept nach MARCH und OLSEN

Mit dem Namen MARCH können eine Reihe von Publikationen zum Thema Organisationslernen verbunden werden. Es finden sich mit dem Beginn der sechziger Jahre die ersten Publikationen zum Organisationslernen sowie zu dessen Relevanz für den organisationalen Wandel (vgl. CYERT / MARCH 1963). Die ersten publizierten Überlegungen aus dieser Zeit gelten als „Pionieransatz“ (WIEGAND 1996, S. 179). Das Modell des Organisationslernens nach MARCH und OLSEN (1975) stellt im wesentlichen das erste, schon verhältnismäßig detaillierte Konzept der Lernenden Organisation dar.

Der zentrale Gedanke aus der organisationstheoretischen Perspektive besteht in der Idee, das Entscheidungsverhalten in Organisationen kontinuierlich zu verbessern und dadurch die organisationale Adaptionfähigkeit an die Umfeldbedingungen zu erhöhen. Verbesserung schließt dabei kurz-, mittel- und langfristig wirksame Entscheidungen ein. Deutlich wird die Bedeutung eines optimierten Entscheidungsverhaltens durch die Vergegenwärtigung des hierbei zugrunde liegenden Organisationsverständnisses. Diese werden nicht als rein funktional strukturierte und damit nur der Zweckrationalität verpflichtete Systeme aufgefaßt. Sie stellen im Gegensatz dazu Gebilde dar, die sich aus Organisationsmitgliedern zusammensetzen, die ihre individuellen Entscheidungen und Problemlösungen in das *Geschehen* einbringen.

Konzeptionell stellt sich der Ansatz als Weiterentwicklung des als adaptiv-rational zu beschreibenden Modells von CYERT und MARCH (1963) dar. Darin wurden Lernprozesse eher normativ, beispielsweise als die Entwicklung von Routinen, Arbeitsanweisungen und Routinestandards (standard operating procedures) auf der Aggregations-ebene der gesamten Organisation begriffen. Lernen galt als extern motiviert. Das heißt, die *Auslösemomente* wurden als gering steuerbar und damit als nur bedingt beeinflussbar aufgefaßt. Organisationales Lernen wurde als notwendig zu vollziehende Adaptionsschritte zur Minimierung der Differenz zwischen Organisation und der jeweiligen Umwelt begriffen, wobei den rationalisierten Lerninhalten die Bedeutung einer zügigen Anpassung beigemessen wurde. Der Prozeß und das Resultat Organisationalen Lernens abstrahierte dabei völlig von Lernprozessen auf der individuellen und der organisationalen Ebene. Das Phänomen Organisationslernen vollzog sich in diesem frühen Konzept auf der Makroebene der Organisation. Eine präzise Differenzierung der Integration von Ergebnissen individueller Lernschritte in die Organisationsroutinen oder den *Wissensfundus* etc. war nicht konzeptualisiert.

Im Vergleich dazu, erfährt das hier dargestellte spätere Modell eine Konkretisierung durch die Integration von zwei wesentlichen Aspekten. Zum einen wird Lernen in und für die Organisation zu einem Teil als individuelles Lernen i.S.v. intentional adaptivem Lernen entworfen. Zum anderen, wird in dem neueren Konzept auf die Entstehungsbedingungen von Lernen sowie die Mehrdeutigkeit und Unklarheit von Anforderungs- und Entscheidungssituationen Bezug genommen. Es berücksichtigt damit organisationsimmanente Unklarheiten wie z. B. interne Komplexität, auch die Irrationalität von Strukturen wie auch von Anforderungen oder durch externe Faktoren bedingten Anpassungsbedarf. Zum Verständnis vorhandener Ambiguitäten in der organisationalen Realität finden sich in diesem Zusammenhang in Anlehnung an MARCH und OLSEN (1976) folgende Anknüpfungspunkte:

- Ziele und Absichten der Organisation, d.h. die Intentionen (individuell und kollektiv) die verfolgt werden.
- Das Verständnis für Ursachen- und Wirkungszusammenhänge individueller und kollektiver Handlungen und Problemlösungen.
- Die Wahrnehmung der eigenen (individuell-subjektiven) Handlung und insbesondere die Wirkungen auf unterschiedliche Bereiche oder die ganze Organisation.
- Die Interpretation der organisationalen Kultur, Geschichte sowie der kommunizierten *Mythen*.

Die Autoren gehen davon aus, daß durch Unklarheiten in mehr oder weniger komplexen Anforderungssituationen dann Lernprozesse stattfinden, die durch diffuse und unklare Anforderungen (ambiguities) ausgelöst werden. Lernen entsteht bei dem Versuch des Organisationsmitglieds, auftretende Unklarheiten durch Handlungen abzubauen (actions). Im Organisationsalltag ergeben sich daher verschiedene Wahlsituationen und damit ein spezifischer Orientierungsbedarf für das einzelne Organisationsmitglied. Für das handelnde Individuum entstehen daraus immer wieder vergleichbare Anforderungssituationen, in denen geklärt werden muß, in welcher Weise die eigenen Intentionen, Wissen und Qualifikationen auf die Organisation wirken und wie hilfreich die Interaktion mit dem Arbeitsumfeld ist.

Im Vordergrund des Konzepts steht, wie aus den genannten Auslösemomenten für Lernprozesse hervorgeht, eine Lernform, die als Erfahrungslernen im organisationalen Kontext bezeichnet werden kann. Lernen stellt sich als Veränderung des „Steuerungspotentials“ (GEIßLER 1994a) des Individuums dar, dessen Entwicklung anhand von Unklarheiten und Lernanforderungen sowohl das eigene Steuerungspotential beeinflußt als auch die des Kollektivs. Überzeugend wirkt hier zunächst der unterstellte Zusammenhang, daß unter den unterschiedlichsten Aufgabenstellungen und Entscheidungssituationen individuelle Erfahrungen gemacht werden, die durch Reflexion überprüft werden. Ausgehend davon werden die Handlungen variiert und die organisationale Wissensbasis durch modifiziertes Wissen verändert. Solche Effekte sind dann als kollektive Lernprozesse zu interpretieren, da die Realität sowie die organisational fixierten Routinen angepaßt werden. Dieser *Lern*Vorgang ist als wiederholbarer *Kreislauf* konzeptualisiert.

Anschaulich wird der zirkuläre Ablauf der sich wiederholenden Reflexion von Erfahrungen und die darauf folgende Einbeziehung in andere, ähnliche Problem- und Handlungssituationen, im Modell von MARCH und OLSEN (1976), daß als »vollständiger Zyklus des Wahlverhaltens« beschrieben wird. Ausgegangen wird dabei von den folgenden Wirkungszusammenhängen (ebd., S. 337) die eine gegenseitige Bedingtheit von Intentionen des Individuums, dessen Handlungen und den organisationalen Erfordernissen und Zielen erfassen:

- „The cognitions and preferences held by individuals affect their behavior.
- The behavior (including participation) of individuals affects organizational choices.
- Organizational choices affect environmental acts (responses).

- Environmental acts affects individual cognitions and preferences.“

In diesem Lernmodell sammelt das Individuum aktiv Erfahrungen. Dies vollzieht sich auf dem Weg der Rückmeldung über das subjektive Handeln. Hierbei wird gleichzeitig über das Verstehen von Wirkungszusammenhängen zwischen eigenem Verhalten, Handlungen und Reaktionen von der Organisation und deren Umwelt ein Bezug hergestellt. Damit stehen solche Lernvorgänge auf der Grundlage der ständigen Wahrnehmung und Reflexion von Diskrepanzen zwischen dem individuellen und kollektiven Handeln und deren Wirkungen auf die Anpassungsvorgänge. Die einzelnen *Schritte*, die nach diesem Modell vollzogen werden müssen, sehen inhaltlich mehrere Erfahrungsprozesse vor, die nach PETERSEN (1997, S. 223) folgendermaßen unterschieden werden können:

„*Erstens* erwirbt das Individuum Wissen über seinen Kontext und setzt sich, darauf basierend, mit sich und seinen Intentionalitäten (in eben diesem Kontext) auseinander, trägt (beispielsweise im Falle einer organisationalen Problemstellung)

zweitens zu kollektiven Entscheidungen bei, erfährt

drittens vollständig über umgesetzte Maßnahmen, zu denen es beigesteuert hat, sowie über die Reaktionen der Umwelt auf diese Maßnahmen, um dadurch

viertens erfahren zu können, wie sich das eigene Wissen und Wollen auf Organisation und Umwelt auswirken, um sein „model of the world“ zu entwickeln und zu entfalten [Hervorhebung im Original; U.T.]“.

Der hier skizzierte Lernprozeß gilt als idealtypischer Lernvorgang. Der vorgelegte Organisationslernbegriff orientiert sich dann notwendigerweise an den günstigsten Vorbedingungen. Berücksichtigt werden in dieser wenig differenzierten Darstellung organisationaler Lernprozesse kaum Behinderungen, die aus organisationalen Widersprüchen oder Lernhemmungen struktureller Natur entstehen.

Die Beseitigung von Lernhemmungen und Unklarheiten ist eine wichtige Aufgabe in der Schaffung von Ordnungsstrukturen. Es handelt sich dabei um eine notwendige Voraussetzung für die Herausbildung organisationaler Handlungsfähigkeit. Nach Auffassung der Autoren ist der Aufbau von Ordnungen über das „garbage can-modell“ (MARCH / OLSEN 1976, S. 26) verstehbar. Nach deren Vorstellung können latent vorhandene Probleme, die mehr oder weniger identifiziert sein können, in der „garbage can“ beseitigt werden. Das bedeutet, daß Unklarheiten, die z. B. hemmend auf die Wahrnehmung von Lernanforderungen wirken, darüber hinaus auch nicht erkennbare ordnungsstiftende Funktion hätten, *verlernt* werden.

Zu diesen Ereignissen und Handlungen (vgl. PETERSEN 1997) gehören:

- Probleme, die durch disparate Organisationsstrukturen und den heterogenen Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder ausgelöst werden.
- Problemlösungen, die nicht im Bewußtsein der Organisationsmitglieder vorhanden sind.
- Entscheidungen, die zukünftige Handlungsoptionen oder Begrenzungen bedeuten können.

- Integration der Organisationsmitglieder, die nicht problemorientiert Handeln oder sich durch ein Mangel an Problemlösungsstrategien deren Bewältigung entziehen.

Durch die gewählte Metapher wird klar, daß formale Vorgehensweisen, Klarheit und Kontinuität in Organisationen nicht einfach herstellbar sind, sondern daß diese erst aus der ganzheitlichen Betrachtung einer Lösung zugeführt werden können. In diesem Zusammenhang haben sich MARCH und OLSEN (1976) in den Ausführungen zu ihrem Modell an zahlreichen möglichen Beschränkungen der Lernprozesse orientiert. Auf deren Darstellung kann hier verzichtet werden, da im wesentlichen unterschiedliche Lernhemmnisse die Problematik der Differenz zwischen Intentionen, Verhalten, Handlungen (subjektbezogen) und der Rahmenbedingungen in denen Lernanforderungen entstehen (strukturbezogen), variiert werden. Insgesamt wird deutlich, daß als Ausgangspunkt für organisationale Lernprozesse die Interpretationsleistungen der Organisationsmitglieder gelten. Unabhängig davon, ob das Richtige oder Falsche gelernt wird, findet organisationales Lernen *automatisch* statt. Der Erklärungswert für das Organisationslernen des hier vorgestellten Konzepts wird in der Differenzierung der „Entscheidungsqualität in und von Organisationen“ (WIEGAND 1996, S. 190) gesehen. Bei aller Undeutlichkeit der oben angesprochenen Integration von Lernergebnissen von der individuellen auf die kollektive Ebene, unterstreicht das Konzept, daß auf der Basis der Freiheit zur Interpretation von Unklarheiten, das Lernen an das Individuum gebunden ist und dieses stellvertretend für die Organisation lernt sowie diese individuelle *Weiterentwicklung* der subjektgebundenen Fertigkeiten im Modell berücksichtigt werden.

4.5 Das Organisationslernkonzept nach ARGYRUS und SCHÖN

Nach dem Ansatz von ARGYRUS und SCHÖN (1978) basieren in der Organisation auftretende Handlungen auf *subjektiven Handlungstheorien* der Mitarbeiter. Das heißt, die Menschen in Organisationen konstruieren ihre eigenen Bilder der Wirklichkeit, die für das Denken und Handeln entscheidend sind. In diese Handlungstheorien sind Werte, Normen und Vorstellungen integriert, die aufgrund des Wissens um organisationale Zusammenhänge sowie Routinen entstanden sind. ARGYRUS und SCHÖN (1978) prägten für diese Theorien des Alltags den Begriff der „theories-in-use“. Da deren Verwendung Konsequenzen für die Organisation impliziert, können diese Handlungstheorien nicht in jeder Situation neu entworfen werden. Daher werden Repertoires von Strategien und Handlungskonzepten erlernt, die in spezifischen Situationen angewendet werden. Anhand der erzielten Resultate wird dann die Wirksamkeit von Handlungen bewertet. Handlungsstrategien müssen demnach für die Ausgestaltung favorisierter Theorien („espoused theories“) überprüft werden. Dies geschieht im Kollektiv in dem die „theories in use“ interaktiv modifiziert werden. Dabei verändern die Handlungstheorien insofern ihren *Charakter*, da individuelles Handeln aus dem Kontext bestätigt oder nicht bestätigt wird und damit Veränderungen ermöglicht. Damit werden überprüfte Handlungstheorien zu einer Orientierungsgröße für das individuelle Denken, Handeln und Lernen, die als „theories of action“ bezeichnet werden. Im Vordergrund der konzeptualisierten Veränderung von handlungsleitenden Annahmen sind unterschiedliche Lernniveaus vorgesehen die, als *single-loop*, *double-loop* und als *deutero-learning* bezeichnet werden.

Bevor auf die qualitative Unterscheidung dieser Lernniveaus eingegangen werden kann, sind einige Vorbemerkungen für das Verständnis dieses Ansatzes erforderlich. Daher

werden zuerst drei Entwicklungsschritte nachgezeichnet, die zu dem publizierten Konzept geführt haben.

Anmerkungen zur Entwicklung und zu den Grundlagen des Konzepts

Es lassen sich bei ARGYRIS und seinen wechselnden Mitarbeitern eine beständige Weiterentwicklung des Modells über einen Zeitraum von circa 40 Jahren nachvollziehen. Innerhalb dieser Zeitspanne wurden die relevanten Grundannahmen und konzeptionellen Grundzüge in mehreren Abschnitten zu der heutigen Theorie organisationalen Lernens entwickelt⁶⁵. Die Darstellung dieser Abfolge ist deshalb sinnvoll, da sich das Konzept der Lernenden Organisation nach ARGYRIS und SCHÖN (1978) dadurch leichter erschließen läßt.

Abschnitt I: In der Konzeption von ARGYRIS (1964, 1970) wird in den Grundannahmen von einer mangelnden Übereinstimmung zwischen Organisationszielen und den Zielen seitens der Organisationsmitglieder ausgegangen, die es für die Funktion einer Organisation zu integrieren gilt. Bei mangelnder Beachtung von auftretenden Inkongruenzen ergibt sich ein höheres Maß an Ineffektivität in organisationalen Strukturen. Daher kann diese Integrationsleistung nur über eine konsequente Entbürokratisierung und Enthierarchisierung ermöglicht werden. Voraussetzung dafür ist die Akzeptanz informeller Strukturen als Potentiale der Selbstorganisation vor Ort (vgl. ARGYRIS 1964). Dabei wird von einer möglichen aber auch notwendigen *Harmonisierung* zwischen Individuum und Organisation ausgegangen, die von beiderseitigem Nutzen sei. Eine solche Harmonisierung bedeutet, daß die Organisation die Entwicklung des Individuums befördert und dadurch Fähigkeitspotentiale für sich erschließt. Diese eindeutige kognitiv-handlungstheoretische Perspektive betont die Bedeutung individueller Handlungstheorien für die Organisation, deren Veränderung durch Erfahrungslernen vollzogen werden soll. Wandlungsfähigkeit aber auch Veränderungsresistenz in den individuellen Handlungstheorien und den Präferenzen der Individuen werden somit als *bearbeitbar* angesehen.

Abschnitt II: Aus der ersten Phase der Konzeptentwicklung wird schon die Grundannahme der Möglichkeit organisationaler Verbesserung und Neugestaltung durch die Erfahrungsbildung und Entwicklung der Organisationsmitglieder deutlich. Wandel wird hierbei in erster Linie als Modifizierung organisationaler Transformationsprozesse durch Interventionsmethoden bzw. als „action science“ (ARGYRIS 1970) gedacht. Der Aufbau handlungsrelevanten Wissens und die Entwicklung von Kompetenzen seitens der Organisationsmitglieder sind somit als das Ergebnis der Reflexion von Routinen zu verstehen, die in OE-Prozessen stattfinden und damit zu dem Bereich der Organisationsentwicklung gezählt werden können. »Action science« wird dabei nicht ausschließlich als die Bearbeitung der Organisationsroutinen begriffen, sondern auf dem Weg der kontinuierlichen organisationalen Veränderung als die Aufdeckung von Defensivroutinen verstanden. Diese Phase kann dementsprechend als Organisationslernen mit der Unterstützung durch Elemente *klassischer* Organisationsentwicklung beschrieben werden.

Abschnitt III: In der hier vorgenommenen Differenzierung verschiedener Entwicklungsphasen wird deutlich, daß die Auseinandersetzung mit den innerorganisatorischen Re-

⁶⁵ Eine Unterteilung in voneinander abgrenzbare Entwicklungsschritte findet sich bei WIEGAND (1996, S. 201ff.) in ähnlicher Weise.

sistenzen sowohl als *Weg* als auch als das Ziel Lernender Organisationen verstanden wird. In diesen Auseinandersetzungsprozessen kann nach ARGYRIS (1990) nicht auf interventionistische Methoden verzichtet werden. Es wird zwar auf eine generelle *Gestaltungskraft* von Organisationen hingewiesen, dennoch erscheinen Transformationsprozesse ohne externe Beratung, d. h. Wandel ohne eine Außenperspektive eher ausgeschlossen. Insbesondere die Publikationen seit Anfang der achtziger Jahre legen den Schwerpunkt auf die Beschäftigung mit innerorganisatorischer Resistenzen gegen den Wandel in den individuellen Handlungstheorien (vgl. WIEGAND 1996).

Die oben skizzierten Entwicklungsabschnitte machen deutlich, daß der Ansatz sich in erster Linie auf die Veränderung individueller sowie kollektiver Handlungstheorien bezieht. Transformation kann daher als der Wandel in der Organisationskultur verstanden werden, da nur über Modifikationen der Kultur die Veränderungen der subjektiven Handlungstheorien denkbar erscheinen. Die angesprochenen Handlungstheorien verweisen auf ein vorhandenes Wissensreservoir, in dem die Handlungen der Akteure den Ausgangspunkt bilden und Organisationslernen damit an der Veränderung dieser *Handlungsgrundlagen* ansetzt. Bei der Beseitigung von Resistenzen besteht das Ziel demgemäß in der Ermöglichung von Lernprozessen, um die Veränderungspotentiale der Organisationsmitglieder zu befördern. Für das Individuum eröffnen sich dabei durch den sogenannten „organizational frame“ die notwendigen Orientierungsgrößen für die Entwicklung des eigenen Denkens und des Handelns. Die Berücksichtigung von *organisationalen Bedingungen* wird demnach durch das Individuum vorgenommen. Daher müssen die kulturellen Werte und Normen nicht nur in den Lerninhalten repräsentiert sein, sondern im Rahmen von Lernprozessen auch bearbeitbar werden. In diesem Zusammenhang wird von unterschiedlichen *Qualitäten* des Lernens ausgegangen, die zur Verankerung der Standards in der organisationalen Wissensbasis vollzogen werden.

Konzeptualisierte Lernniveaus

Die Veränderung der organisationalen Handlungstheorien realisiert sich nach ARGYRIS und SCHÖN (1978) auf drei verschiedenen Lernniveaus.

1. *Single-loop learning*: Fehlerbeseitigung sowie singuläres *Verbesserungslernen*
2. *Double-loop learning*: *Bearbeitung* gültiger Normen, die den Deutungsmustern zugrunde liegen ⁶⁶.
3. *Deutero-learning*: Reflexion der Lernprozesse (Lernen zu Lernen oder *Meta-Lernen*).

Als Ausgangspunkt für den Entwurf voneinander abgrenzbarer Lernniveaus können die Lerntypen von BATESON (1981) gelten (siehe Abb. V-5). Die darin vorgenommene Hierarchisierung von Lernniveaus bildet die Grundlage für die von ARGYRIS und SCHÖN konzeptualisierten Lernebenen des Organisationslernens.

⁶⁶ Eine Analogie zu der hier vorliegenden Differenzierung von Lernniveaus findet sich auch bei SENGE (1990), der das single-loop learning mit dem Begriff des adaptiven Lernens versieht und analog zu einem double-loop learning das sogenannte generative Lernen versteht (siehe vertiefend SENGES Ansatz in Abschnitt 4.6).

Abb. IV-5: Systematisierung von Lerntypen nach BATESON (1981)

Exkurs: Systematisierung unterschiedlicher Lerntypen nach BATESON (1981)	
<p>BATESON schlägt vor, Lernen in mehrere hierarchisch gegliederte Lerntypen zu unterscheiden, um die individuellen Veränderungen durch Lernprozesse, die der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt macht, erklären zu können. Denn entscheidend für Lernprozesse ist nach BATESON (1981) nicht nur das Erlernen einer Handlung oder von Verhalten, sondern auch die gleichzeitige kognitive Aneignung der jeweiligen Lernkontexte. Lernen von Kontexten wird im diesem Zusammenhang auf einer logisch höheren Ebene angesiedelt als das Lernen von Handlungen oder von Verhalten (vgl. PORTELE 1989, S. 99). Daraus ergeben sich die Lerntypen, die BATESON in die Typen 0 bis 4 unterteilt:</p>	
•	LERNEN 0: Ist die Aufrechterhaltung spezifischen Verhaltens nach Beendigung eines Lernprozesses.
•	LERNEN 1: Kann als Konditionierungsprozeß verstanden werden, wie er im Lernen von Zahlenreihen oder von Buchstaben vorliegt (vgl. PORTELE 1989).
•	LERNEN 2: Umfaßt die Erkenntnis über den Prozeß des Lernens von Zahlen- oder Buchstabenreihen und beschreibt damit die Erfahrungs- und Gewohnheitsbildung. PETERSEN (1997, S. 252) interpretiert Lernen 2 als einen Prozeß der erfahrungsbedingten Korrektur des Handelns.
•	LERNEN 3: Bedeutet das Lernen des Lernens, d. h. daß ein Individuum es lernt zu lernen, wie man bestimmte Inhalte lernt, indem die Operation des Lernens auf das Lernen angewendet wird (vgl. PORTELE 1989, S. 104f.). Lernen 3 schließt dann die Bewußtwerdung der eigenen Gewohnheitsbildung und die Fähigkeit diese zu verändern ein.
•	LERNEN 4: Ist in der Fortschreibung des Bewußtseins über die Erfassung von Lernprozessen vorstellbar, wird jedoch von BATESON (1981) als vom Menschen nicht leistbar eingeschätzt.

Die im Konzept zugrundeliegenden handlungstheoretischen Annahmen werden mit den Begriffen „norm“, „consequences“ und „actions“ (ARGYRIS / SCHÖN 1978) umschrieben. Jede Art organisationsrelevanter Lernprozesse muß gemäß der handlungstheoretischen Grundannahmen über Rückkopplungsprozesse, die notwendige Kongruenz zwischen den drei Kategorien herstellen. Bei der Systematisierung von Lernniveaus wird dabei zwischen eindimensionalen oder mehrdimensionalen Rückkopplungsschleifen unterschieden. Im Falle des single-loop learning sind die Handlungsmuster sowie die Handlungsstrategien (consequences), d. h. die Art und Weise der tatsächlichen Handlung mit den Annahmen über Wirkungszusammenhänge (actions) rückgekoppelt. Dabei ist von einer singulären Rückkopplung auf dem Niveau der reinen Anpassung auszugehen, die sich wiederholen kann und Veränderungen der Handlungsstrategien in Abhängigkeit der erzielten Folgen dann entsprechende Wirkungszusammenhänge erschließen hilft. „There is a single feed-back loop which connects detected outcomes of action to organizational strategies and assumptions which are modified so as to keep organizational performance within the range set by organizational norms. The norms themselves (...) remain unchanged“ (ebd. 1978, S. 18f.).

Single-loop learning kennzeichnet einen Lernvorgang, der eine Organisation in die Lage versetzt, auf plötzlich auftretende Anforderungen aus der Umwelt durch die Anpassung ihres Verhaltens zu reagieren. Es findet dabei i.d.R. keine Modifikation der aktuellen Handlungstheorien statt, da vorhandene Schemata eingesetzt werden. Es handelt sich dabei um ein *Verbesserungslernen*, bei dem die vorhandene Wissensbasis verändert wird, jedoch

die kognitiven Strukturen der Organisation unangetastet bleiben. Lernen ist als Anpassung an die Umweltanforderungen zu verstehen. Dieser Balanceprozeß läßt übergeordnete Ziele, Normen und Regeln (norms) weitgehend unberücksichtigt. „Members of the organization respond to changes in the internal and external environments of the organization by detecting errors which they then correct so as to maintain the central features of theories-in-use“ (ebd. S. 18). Es findet somit eine Beschränkung auf Lernprozesse statt, die ausschließlich Problemlösungen generieren, die aktuell die Handlungsfähigkeit der Organisation sicherstellen. In erster Linie handelt es sich dabei offenbar um die Beeinflussung inadäquater Handlungsmuster auf der individuellen Ebene, die nicht den zweckrationalen Deutungsmustern entsprechen. Single-loop learning kann damit als ein Typus des Organisationslernens verstanden werden, der insgesamt am herrschenden Organisationsschema orientiert bleibt und lediglich eine effiziente Fehlerkorrektur zum Ziel hat. Daher besteht das Ziel im Prozeß des single-loop learning in der Anpassung des Verhaltens an die Inhalte bestehender Handlungstheorien. Stellen sich jedoch tiefgreifende Anforderungen aufgrund eines radikalen Wandels des Organisationsumfeldes ein, reicht das operative Anpassungslernen auf der individuellen Ebene nicht mehr aus. Es müssen folglich Veränderungsprozesse initiiert werden, die andere Schwerpunkte in den innerorganisationalen Strukturen kultivieren.

Ein qualitativer Schritt bezüglich der Verhaltensänderung und der Organisationsveränderung findet im sogenannten double-loop learning statt. Es wird davon ausgegangen, daß die verhaltenssteuernden Handlungstheorien selbst veränderbar sind. Damit wird die Ebene der reinen Perfektionierung des Systemoutputs bei beständiger Aufrechterhaltung der Veränderungsrichtung, in eine Reflexion der Lernbedingungen und der gemeinsamen Visionen orientiert.

Double-loop learning findet dann statt, wenn die notwendigen Korrekturen in der Veränderung der Handlungstheorien vorgenommen werden, d. h. neue Interpretations-schemata für die wahrgenommenen Anforderungen aus der Umwelt entwickelt werden und in die für alle verbindlichen Handlungstheorien Aufnahme finden. „We will give the name ‚double-loop learning‘ to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions“ (ebd. S. 24). Dieser Lerntyp nutzt die bereits vorhandenen Erfahrungen der Organisation sowie die ihrer Mitglieder. Erfahrungen, Wissen und Fertigkeiten werden in den organisationalen *Wissensfundus* transformiert, wobei gleichzeitig die institutionalisierten Ziele, Regeln und Normen (norms) der Organisation bzw. die herrschenden Handlungstheorien (theories-in-use) hinterfragt und angepaßt werden.

Für die Erzeugung von mehrdimensionalen Rückkopplungsschleifen ist die Offenheit der Organisationskultur die notwendige Voraussetzung, da Widersprüche nur über die Austragung von konfliktären und machtgebundenen Verhandlungsprozessen möglich erscheinen. Organisationales Lernen findet auf diesem theoretischen Lernniveau dann statt, wenn die kollektiv geteilten Annahmen über die Handlungserwartungen nicht mit den erzielten Handlungsergebnissen übereinstimmen und aufgrund dessen eine Korrektur der Erwartungen und Strategien erlauben, die sich dann in veränderten Handlungstheorien ausdrücken. Der Wandel im Denken und Handeln auf der individuellen Ebene und die Veränderung der kollektiv geteilten Ziele, Werte und Normen werden in wiederholten Lernschleifen sichergestellt. Organisationslernen bezieht sich somit auf die Herausbildung

von Kompetenzen zur selbständigen Formulierung von Arbeits- und Lernzielen auf der individuellen und kollektiven Ebene.

Die nächste Stufe zeichnet sich durch einen qualitativen Schritt des Lernens aus, in dem in den Mittelpunkt des Lernprozesses die Reflexion des Lernens selbst steht. Diese Stufe wird als „deutero-learning“ bezeichnet.

Deutero learning stellt sich neben der Modellvorstellung der ein- und mehrdimensionalen Rückkopplungsschleifen als drittes Lernniveau organisationalen Lernens dar, das auch als Lernen zu Lernen beschrieben wird. In einer eher undeutlichen und vagen Anlehnung an BATESON (1981) liegt deutero learning dann vor, wenn in der Organisation das Lernen zum Objekt des Lernens entwickelt wird. ARGYRIS und SCHÖN (1978) gehen davon aus, daß im Mittelpunkt des Lernens zu Lernen, die Verbesserung von single-loop und double-loop learning steht. Im deutero-learning wird somit das Wissen aus und über frühere Lernprozesse konzentriert und kommuniziert. Die *erfolgreichen* Lernkontexte werden reflektiert und in Bezug auf das Lernverhalten und die Lernerfolge oder auch Mißerfolge einbezogen. Es werden in der theoretischen Darlegung des deutero learnings die kontinuierliche Lernbereitschaft einer Organisation als Ziel angegeben, die sich von einzelnen Lernepisoden mit einem definierten Beginn und einem Abschluß unterscheiden läßt. „When an organization engages in deutero-learning, its members learn about organizational learning and encode their results in images and maps“ (ARGYRIS / SCHÖN, 1978, S. 29). Somit wird in dieser Interpretation deutero-learning als Lernen auf einer Metaebene lokalisiert, daß die institutionellen Möglichkeiten durch ein- und mehrdimensionales Lernen besser nutzbar macht. In diesem Verständnis werden für das System Informationen über sich selbst verarbeitbar und die angemessenen Entscheidungsgrundlagen für eine Systemanpassung für zukünftige interne und externe Entwicklungen erschlossen. Dieser Zusammenhang verweist auf die organisationale *Selbst-reflexion* als die wichtigste Voraussetzung für die Erzeugung organisationaler Lernfähigkeit.

Insgesamt baut das Konzept des Organisationslernens von ARGYRIS und SCHÖN auf allen drei genannten *Lerntypen* auf. Es geht bei der Institutionalisierung in erster Linie darum, entsprechende Kontexte zu gestalten, damit die Fähigkeit des Umganges mit neuen Anforderungen und die Reflexion auf normativer und kognitiver Ebene zu der Entwicklung von angemessenen Handlungstheorien und -strategien entwickelt werden können. Dafür sind in der Logik dieser Konzeption die Faktoren Unterdrückung und Macht aus dem Organisationsalltag aus zwei Gründen zu eliminieren. Zum einen, kann die Lernmotivation der Organisationsmitglieder in hierarchie- und repressionsfreien Räumen befördert werden und zum anderen, benötigt die Entwicklung von ganzheitlichen Kompetenzen die Offenheit für Experimente, um seitens der Organisationsmitglieder partizipative Organisationsstrukturen mit *Leben erfüllen* zu können.

4.6 Das Organisationslernkonzept nach SENGE

In dem Buch »The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization« legt SENGE (1990) sein Verständnis von einer Lernenden Organisation vor. Er entwickelt darin Grundannahmen und *Disziplinen* i.S.v. Kompetenzen, die Lernende Organisationen aufweisen sollten. Systemisches Denken als eine der vorgeschlagenen Disziplinen in Organisationen, stellt in der dort formulierten Theorie einer *lernfähigen Organisation* den eigentlichen Schlüsselbegriff dar. Darunter ist nicht nur die systemische Perspektive als ein

Modell der Wahrnehmung der *Welt* zu verstehen, sondern systemisches Denken als Befähigung jedes in der Organisation tätigen Mitglieds. Daher besteht das eigentliche Ziel des *Organisierens* in der Schaffung von Rahmenbedingung zur Beförderung dieses Denkens. Der Verfasser sieht diese zentrale Funktion deshalb als Schlüsselbegriff an, da das Denken in systemischen Zusammenhängen sowohl als Voraussetzung als auch als Weg der Zielerreichung gilt. Er sieht diese *Disziplin* als integrierende Grundvoraussetzung für die Ermöglichung organisationalen Wandels an.

Es stellt sich somit die Frage, wie Organisationen geschaffen werden können, in denen permanentes Lernen stattfindet und die Entwicklung systemischen Denkens implementiert werden kann? Die Antwort, die SENGE (1990; 1993) darauf gibt, besteht zunächst in der Bemerkung, daß in Organisationen tätige Menschen häufig durch die Einhaltung von Zielvereinbarungen, Geschäftsprogrammen etc. beschäftigt seien und damit ihre Motivation in der Erlangung von Leistungszuschlägen bestünde. Dadurch würden die Beschäftigten in ihrer Offenheit für die eigene Entwicklung gehemmt (vgl. SENGE 1993, S. 146). Vorgeschlagen wird daher auf die zunehmende Komplexität und Dynamik der Umwelt innerorganisatorisch mit der Ermöglichung *problemintegrierenden* Denkens und Handels auf allen Ebenen zu reagieren. Die Erwartung an die Belegschaften läßt sich dann als die Verbesserung der Lernbereitschaft sowie der Lernfähigkeit festlegen. Es findet damit eine Ausweitung der *Lernerwartung* von den Führungsebenen auf die Gesamtheit der Organisationsmitglieder statt. Das Ziel besteht in der Steigerung organisationaler Adaptionfähigkeit, die als Fundament verstanden, ein weiterführendes „schöpferisches Lernen“ (ebd., S. 147) ermöglichen soll. SENGES Perspektive ist dabei stark gestaltungs-orientiert und von daher an der Erhöhung der kreativen Potentiale der Menschen interessiert. Die Energie für schöpferische Prozesse, so sein Argument, resultiert aus einer kreativen Spannung (*creative tension*), die aus einer Differenz zwischen den Visionen einer Organisation und deren tatsächlicher Realität besteht. Die Triebfeder des Organisationslernens bestünde dann in der Verwirklichung ihrer Visionen und vor allem in der Förderung des individuellen Commitments. Die Orientierung am Menschen als kreativer Gestalter, wird anhand einer zentralen Denkvorsetzung plausibel, nämlich, daß Menschen zum Lernen *entworfen* seien⁶⁷ (SENGE 1993, S. 145), und daher über eine unvergleichbare Anpassungsfähigkeit sowie, weit wichtiger, über den Willen dazu verfügen würden. Dieser Grundgedanke wird mit der Vorstellung verbunden, nach der jeder Impuls zu lernen, als eigentlicher Antrieb individuell selbsttätiger Erweiterung eigener Fähigkeiten angesehen wird und damit als menschliches Bestreben nach schöpferischer Arbeit interpretiert werden könne. Die Lernfähigkeit und der Wille zur Veränderung bei Organisationsmitgliedern wird in den theoretischen Entwurf integriert, der als „A learning organization is a place where people are continually discovering how they create their reality. And how they can change it (...)“ (SENGE 1990, S. 13f.) charakterisiert werden kann. Das grundlegende Verständnis einer Lernenden Organisation wird als „an Organization that is continually expanding its capacity to create its future“ (ebd.) formuliert.

⁶⁷ SENGE macht dies an einem Beispiel deutlich. „Menschen sind zum Lernen entworfen. Niemand muß ein Kind gehen oder sprechen oder acht Bauklötze so zu stellen lehren, daß sie nicht umfallen. Kinder sind mit einem unstillbaren Drang ausgestattet, zu erkunden und zu experimentieren. Leider sind die Eckinstitutionen unserer Gesellschaft vorwiegend auf Kontrolle und nicht auf Lernen eingestellt (...) entwickeln nicht die natürliche Neugier und den natürlichen Lerntrieb. Das Kind das in die Schule eintritt, findet schnell heraus, daß hier das Spiel heißt, die richtige Antwort zu finden und Fehler zu vermeiden (...)“ (SENGE 1993, S. 145f.).

Zur Zusammenfassung werden die »Fünf Disziplinen«, die für lernfähige Organisationen als die wichtigen, zu entwickelnden *Kompetenzen* vorgeschlagen werden, in einer kurzen Skizze vorgestellt.

Systems thinking: Systemdenken umfaßt das Verständnis sowie das Erkennen von Wechselwirkungen, Prinzipien und *Kräften*, die als Teil eines Prozesses oder eines Systems existieren⁶⁸. Die für organisationale Lernprozesse wichtigste Variante des Systemdenkens wird in der Dynamik eines Systems aufgrund interner Reflexionsprozesse gesehen. Hierbei träten problematische Verhaltensmuster in Organisationen oder in *menschlichen Systemen* in Erscheinung, die dann in der Systemperspektive einfacher zu bearbeiten seien.

Zwei Beispiele sollen hier zur Veranschaulichung genügen, da wesentliche Elemente systemischen Denkens darin enthalten sind. Zur Vermeidung linearer Erklärungen für systemische Erscheinungen wird die Wahrnehmung von Wechselwirkungen als erforderlich angesehen. Bei der Beurteilung von Prozessen verweist das Systemdenken auf die Besonderheit, daß es kein *Außen* gibt, damit Schuldzuweisungen ihren Sinn verlieren. Daher sind Problemstellungen und deren Lösung immer als Teil des Ganzen zu begreifen und zu bearbeiten (vgl. SENGE 1993, S. 162ff.). Da sich Organisationen systemisch *verhalten*, muß der Blick auf rein systembezogene Lösungen vermieden werden, da sie die Gefahr bergen, erneut nur Einzelprobleme zu betrachten und diese dann als dauerhaft interpretiert werden. Dazu bedarf es der Fähigkeit, die jeweilige Komplexität von Details von denen der dynamischen Komplexität unterscheiden zu lernen. Das bedeutet, Prozesse in ihrem Zeitverlauf zu betrachten, da Ursache und Wirkung räumlich und zeitlich in einiger Entfernung voneinander in Erscheinung treten (vgl. ebd.).

Personal mastery: Ist der Ursprung für die Lernfähigkeit einer Organisation. Ausgehend von der Vorstellung, daß die Lernfähigkeit einer Organisation nicht größer sein kann als die ihrer Mitglieder, ist für die Gestaltung und insbesondere die Aufrechterhaltung des Organisationslernens von *vollwertigen* Persönlichkeiten auszugehen (vgl. SENGE 1990, S. 7; SENGE et al. 1996). Die Grundvoraussetzung besteht in der Erkenntnis, daß niemand zur personal mastery gezwungen werden kann, jedoch die Möglichkeit bestünde, notwendige Bedingungen zu schaffen, die den einzelnen bei der Entwicklung von Potentialen und der Persönlichkeit unterstützen. »Mastery« bezieht sich insgesamt auf die Fähigkeit, nicht nur Ziele erreichen zu können, sondern auch die dafür notwendigen Prinzipien zu verstehen und auch zu nutzen (vgl. SENGE 1990, 1993; SENGE et al. 1996, S. 225)

Mental models: Mentale Modelle bestehen in Bildern, Annahmen und Urteilen, die jeder Mensch von sich selbst, von dem Anderen und von allen lebensweltlichen Aspekten hat. Unterschiede in solchen Modellen drücken sich beispielsweise darin aus, daß zwei Menschen dasselbe Geschehen beobachten können, und trotzdem unterschiedliche Schlüsse daraus ziehen. Im Organisationslernen geht es bei dieser Disziplin darum, solche Modelle freizulegen, zu *betrachten* und zu bearbeiten. Dazu können das Erkennen und Aufheben von AbwehrROUTINEN oder die Unterscheidung in favorisierte und real verwendete Routinen gezählt werden. Diese und andere individuelle Denkmuster oder Annahmen über die

⁶⁸ System wird hierbei im klassischen Wortsinn als ein wahrgenommenes Ganzes verstanden, dessen Elemente sich gegenseitig beeinflussen (vgl. SENGE et al. 1996, S. 101f.).

Organisationsrealität liegen bei den Mitgliedern stets vor und beeinflussen entsprechend das Denken, die Handlungen sowie die subjektive Rationalität von Entscheidungen. Mentale Modelle müssen deshalb offengelegt und einer aktiven Auseinandersetzung unterzogen werden, um Lernprozesse für das Individuum sowie für das Kollektiv zu ermöglichen. Die Veränderung mentaler Modelle beeinflussen letztlich die Lernfähigkeit und begründen eine vollständige Persönlichkeitsentwicklung (SENGE 1990, S. 203f.; 1993, S. 160ff.).

Building shared visions: Bei dieser Disziplin geht es im wesentlichen darum, eine möglicherweise noch nicht existierende „gemeinsame Bedeutung aufzubauen [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (SENGE et al. 1996, S. 346). Es wird davon ausgegangen, daß die Herausbildung einer gemeinsamen Vision zunächst den Transfer individueller Visionen in die Organisation und die Partizipation an der Ganzheit voraussetzt. Die Herausbildung einer Vision und der entsprechenden organisationalen Infrastrukturen basiert darauf, daß die Organisation als Gefüge von sich überschneidenden Gruppen verstanden wird, die sich um eine gemeinsame Bedeutung formiert (vgl. ebd., S. 349). Dies wird mit der Metapher des Hologramms erklärt. Ein Hologramm ist ein durch interagierende Lichtstrahlen erzeugtes dreidimensionales Bild. Gemäß dieses Prinzips, nämlich daß in jedem seiner Teile immer das Gesamtbild enthalten ist, wird davon ausgegangen, daß gemeinsam geteilte Visionen aufgrund der jeweiligen individuellen Interpretation (mentale Modelle) handlungsleitend werden (vgl. SENGE 1990, S. 212ff.; 1993, S. 158f.). Das heißt, die Organisation muß zu persönlichen Visionen ermutigen, deren Kommunikation in die Gruppen fördern und die Herausbildung von Visionen dauerhaft unterstützen.

Team learning: Grundsätzlich wird unter dem Begriff »Team« eine Gruppe von Menschen verstanden, „die einander brauchen, um ein Ergebnis zu erzielen“ (SENGE et al. 1996, S. 409). Es ist in der Konzeption eher unmöglich zwischen Gruppenlernen und Organisationslernen zu unterscheiden. Deutliche Bezüge werden jedoch zur Dialog- und Kommunikationsfähigkeit und die Bereitschaft zu beidem hergestellt. Für das Lernen in Gruppen können zwei Beispiele angegeben werden. Zum einen »Learning laboratories« und zum anderen »Managerial microworlds«. Insgesamt handelt es sich im wesentlichen um Erfahrungslernprozesse unter der Verwendung beispielsweise strategischer Dilemmata. Es werden in Workshopsituationen „Mikrokosmen, konstruiert aus realen, lebendigen Gegebenheiten, in deren Rahmen Managerteams gemeinsames Lernen lernen können (...) der Prozeß [des Lernens; U.T.] besteht in einer ständigen Pendelbewegung zwischen praktischem Training und Auftritt“ (SENGE 1993, S. 173). In den *Managerial microworlds* handelt es sich um computergestützte Simulationen, die auf dem Grundstock bereits vorhandener mentaler Modelle aufbauen und als Lern- und Erfahrungsräume genutzt werden (vgl. ebd.).

In der Rekonstruktion der Gestaltungsvorstellungen des Autors läßt sich die Herausbildung von notwendigen Veränderungspotentialen eindeutig der individuellen Auseinandersetzung mit der Organisationsrealität zu ordnen. Die in der Organisation vorhandenen Potentiale werden als die Summe der Fertig- und Fähigkeiten ihrer Mitglieder betrachtet. Anzumerken ist bei dieser Perspektive, daß die basale Lerneinheit in der Arbeitsgruppe bzw. in der Lerngruppe besteht. Somit ist Lernen auch als Prozeß des Gruppenlernens zu verstehen. Bei der Gestaltung Lernender Organisationen müssen dann zwei Lernformen unterschieden werden, die sich zugleich gegenseitig bedingen. Erstens das

Adaptive Lernen (*adaptive learning*). Darunter wird Lernen für die Organisation und Lernen durch die Anpassung an die Umwelt sowie durch die Kultivierung organisationaler Bewältigungsstrategien verstanden. Die Steigerung der Adaptivität stellt dabei den ersten Schritt des Lernens dar. Zweitens, das Schöpferische Lernen (*generative learning*). Dies erfordert ein neues Weltbild zu konstruieren, daß sich in einem veränderten Verständnis sowie Bewußtsein über die *eigenen* Lernbeschränkungen und -hemmnisse ausdrückt. Schöpferisches Lernen kann nur in einer „schöpferischen Spannung“ (SENGE 1993, S. 149) stattfinden, in dem Visionen für die Zukunft entwickelt werden. „Das Prinzip der schöpferischen Spannung lehrt, daß ein genaues Bild der gegebenen Realität ebenso wichtig ist, wie ein überzeugendes Bild einer ersehnten Zukunft [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (ebd., S. 150). Die in der Organisation dabei generierten Lerninhalte werden als sogenanntes „real learning“ bezeichnet, das konkret dazu beiträgt, daß die kollektiven Fähigkeiten insofern entwickelt werden, wie es für ein höheres Entwicklungsstadium der Organisation notwendig ist. Übersetzt man diesen Gedanken auf die Funktion des Individuums im gesamten Geschehen, sollen damit der Organisation neue Kapazitäten zugänglich gemacht werden sowie die Menschen anhand ihrer eigenen Entwicklung dann der Organisation insgesamt zu neuen Fähigkeiten verhelfen. Das Ziel dieses Organisationslernkonzepts besteht darin, Selbstverantwortung und die Befähigung dazu seitens der Mitarbeiter sicherzustellen, damit jedes Organisationsmitglied die ihm übertragenen Aufgaben erfüllen sowie die notwendigen Lerninhalte bewältigen kann.

Während in den dargelegten Ansätzen die Ansicht geteilt wird, daß ständiges Lernen in Organisationen und die Rationalisierung erzielter Lernergebnisse den einzig verbleibenden Wettbewerbsvorteil (DE GEUS 1988, S. 71) verkörpern und damit unverzichtbar für den Erfolg einer Organisation geworden sind (vgl. FREI et al. 1993; MEYER-DOHM 1991; SATTELBERGER 1994), gehen die Meinungen darüber, was unter dem Begriff des Organisationslernens zu verstehen sei und welche Prozesse originär involviert sind, deutlich auseinander (vgl. GEIßLER 1994, 1994a; KLIMECKI / LAßLEBEN 1998; WITTHAUS 1998). So beschreibt GREINERT (1997, S. 170) diese *Unstimmigkeit* zwischen verschiedenen Modellen damit, daß es sich beim Organisationslernen zwar um „die bislang konsequenteste Antwort auf die Qualifikationsanforderungen moderner Arbeitsprozesse“ handeln würde, deren Weiterentwicklung jedoch nicht widerspruchsfrei sei (ebd.). Widersprüche müssen dann zunächst auf die Verschiedenartigkeit der Modelle (Lernverständnis, Träger der Lernprozesse etc.) bei der Rekonstruktion des Begriffs zurückgeführt werden⁶⁹, die sowohl in der Synopse in Abschnitt 4.3 als auch in den Darlegungen in den Abschnitten 4.4 bis 4.6 hervortreten.

4.7 Die konzeptionellen Grundstruktur des Organisationslernens

Grundsätzlich birgt die Variationsbreite der Modelle ein erhebliches Problem, das in den hier vorgelegten Ausführungen bedeutsam ist. Bedingt durch die auftretende theoretische Disparität kann das Organisationslernen nicht zweifelsfrei definiert werden. Dies hat für die hier vorgelegten Überlegungen die Konsequenz, daß konsistente Bildungsziele nur mittelbar abgeleitet werden können. Organisationslernen ist dann näherungsweise in einer konzeptionellen Grundstruktur zu beschreiben, die eine Begriffsbestimmung gestattet. Die

⁶⁹ Widersprüche ergeben sich aber auch aus der bisher ungeklärten Frage nach den bildungs- und qualifikationspolitischen Auswirkungen der Modelle organisationalen Lernens.

Annäherung an den Begriff kann das angesprochene Defizit jedoch nicht beheben. Infolgedessen ist auf die Begriffe in den zitierten Publikationen zurückzugreifen sowie das dort implizite Verständnis von Akteuren des Organisationslernens, der konzeptualisierten Lerninhalte und damit den verfügbaren Handlungsspielräumen zu verarbeiten, um eine Erklärung für das *Ereignis* des Organisationslernens vorschlagen zu können⁷⁰.

Den Ausgangspunkt für eine Begriffsbestimmung stellen die in den Abschnitten 4.4 bis 4.6 dargelegten Ansätze dar, die zunächst in ihren m. E. hier wichtigen zentralen Gedanken zusammengefaßt werden.

Im Ansatz des Organisationslernens nach MARCH und OLSEN (1975, 1976) wird angenommen, daß die Organisationsmitglieder auf der Basis von Kognition und individueller Präferenz eigenes Denken und Handeln strukturieren. Durch die Summe dieser *Einzelleistungen* konstituiert sich das Organisationshandeln. Die Reaktionen des Umfelds auf die organisationale Performanz bewirken dann Veränderungen der Kognition und der Präferenzen der Individuen und des Systems selbst. Organisationslernen ist dann als die Anpassung des organisationalen Verhaltens an die Umfeldanforderungen zu verstehen, in dem die Erfahrung der ausgelösten Reaktion sowie deren Reflexion in die Modifizierung der organisationalen Handlungen umgesetzt werden.

ARGYRUS und SCHÖN (1978) gehen davon aus, daß die Belegschaften auf der Grundlage von spezifischen organisationalen Handlungstheorien ihr Denken und Handeln ausrichten. Es wird weiter angenommen, daß ausnahmslos an alle Handlungen auch Ergebniserwartungen gekoppelt sind, die durch beobachtbare Resultate sowohl bestätigt als auch nicht bestätigt werden können. Dies wird deutlich, begreift man beispielsweise das „double-loop learning“ als ein strategisches Lernen zur Erschließung neuer und insbesondere erfolgversprechender Ziele. Abweichungen zwischen Erwartungen und Ergebnissen verweisen nach diesem Ansatz auf Unstimmigkeiten in den angewandten Handlungstheorien. Organisationslernen bedeutet in diesem Verständnis die kollektive *Suche* nach ursächlichen Fehlleistungen und deren Behebung mit dem Ziel, die dem Handeln zugrundeliegenden subjektiven Annahmen an die Organisationsziele anzupassen.

Im gestaltungsorientierten Ansatz von SENGE (1990) besteht die Grundvoraussetzung des Organisationslernens in der Herstellung der sogenannten „creative tension“, die als das integrierende Prinzip verstanden wird. Diese Spannung resultiert aus einem wahrgenommenen Mißverhältnis zwischen den kollektiv erzeugten Visionen über das Handeln in der Organisation sowie des Organisationsverhaltens in der Außenwahrnehmung (SENGE 1993, S. 145). Organisationslernen findet letztlich seinen Impuls im Ausgleich dieser wahrgenommenen Differenzen dadurch, daß die Organisation ihre Strategien der Problemlösung und Zielerreichung fortdauernd überprüft und anpaßt. Dem Individuum kommt dabei deshalb eine Gestaltungsfunktion zu, da es an der Zieldefinition (Visionen) beteiligt wird und an der Differenzminimierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit als Person mit ihren spezifischen Kompetenzen mitwirken soll.

Aufgrund der Aussagen in den zitierten Erklärungsansätzen des Organisationslernens liegt es für eine erste begriffliche Annäherung nahe, an eine Definition von PEDLER et al. (1994, S. 60) anzuschließen. Dort wird die Lernende Organisationen als eine theoretische

⁷⁰ Diese Vorgehensweise entspricht dem explorativen Charakter der vorliegenden Untersuchung.

Konstruktion interpretiert, „die das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder ermöglicht und sich kontinuierlich selbst transformiert“. Obwohl diese Definition zunächst über einen eingeschränkten Erklärungswert verfügt, weist sie auf die konstituierende Bedeutung des Lernens im Alltag hin, das gleichzeitig als Prämisse des kontinuierlichen Wandels gilt. Nach PROBST und BÜCHEL (1994, S. 5) handelt es sich beim Organisationslernen um die Befähigung, „den externen Umständen durch den Aufbau interner Handlungskompetenzen Rechnung zu tragen“.

Geht man von der Implementierung organisationsübergreifender Lernprozesse aus, heißt das, daß kontinuierlich sowohl von Personen als auch vom System selbstgesteuert und selbstorganisiert Veränderungen in der Struktur, bei den Routinen und im notwendigen Wissen sowie den Kompetenzen der Organisationsmitglieder initiiert werden.

Das Postulat des kontinuierlichen Wandels aufgrund individueller und kollektiver Lernprozesse erklärt jedoch den Prozeß des Organisationslernens nur unzureichend. Die erforderliche Anpassung der Organisation an die kontextinduzierten Anforderungen führt, so die Annahme, zum einen zu Veränderungen des Systems sowie dessen Handlungsgrundlagen und zum anderen, dazu, daß eine entsprechende Beteiligungsaufforderung an alle Hierarchieebenen adressiert wird. Organisationslernen ist dann als Hintergrund für die Anpassung zielgerichteter sozialer Systeme an interne und externe Bedingungen zu interpretieren, die alle beteiligten Organisationssysteme sowie die darin eingebundenen Akteure beteiligt.

In diesem Kontext kann festgehalten werden, daß Lernen sowie das Sammeln von Erfahrungen in einen engen Zusammenhang gebracht wird. Dafür kann ein Lernverständnis herangezogen werden, daß in Anlehnung an das Modell des Lernzirkels von MARCH und OLSEN (1976) als ein kontinuierlicher Überprüfungsprozeß von Routinen sowie des Denkens und Handels zu beschreiben wäre, der sich auch im kollektiven Handeln niederschlägt. Insofern kennzeichnet das Organisationslernen offenbar mehr als ein Phänomen, das sich aus lernender Organisation und lernenden Individuen konstituiert. Diese Vermutung liegt insofern nahe, da die Veränderung von gemeinsam geteilten Handlungsgrundlagen in den zitierten Ansätzen ein zentrales Ziel darstellen und damit die Nutzung von Emergenzeffekten⁷¹ angestrebt wird.

Wenn sich unter der Annahme des Organisationslernens, wie vielfach unterstellt wird (vgl. u. a. GEIßLER 1994; SATTELBERGER 1994; WIEGAND 1996) die erzielte Ergebnisqualität in den Lernprozessen ändert, dann ist zunächst auf die Verwendung des Lernbegriffs im Zusammenhang mit Organisationen einzugehen. Hier müßten sich dann lerntheoretische Begründungen finden lassen, die auf einen solchen qualitativen *Sprung* hindeuten.

⁷¹ Als Emergenz wird in der Systemtheorie eine Veränderung der Systemqualitäten bezeichnet, die sich nicht aus der Summierung beispielsweise von Einzellergebnissen erklären läßt. Das sogenannte Emergenzphänomen beschreibt damit die soziale Konstruktion neuer Systembedingungen, die auch mit dem einfachen Bild beschrieben werden kann, daß das *Ergebnis mehr darstelle als die Summe seiner Teile*.

Anwendung lerntheoretischer Ansätze auf Organisationen

Insbesondere MARCH und OLSEN (1975, 1976) haben den behavioristischen Lernansatz auf Organisationen übertragen. Sie gehen in Anlehnung an die behavioristische Denktradition davon aus, daß Organisationen auf spezifische Reize aus der Umwelt mit entsprechenden Entscheidungs- und Anpassungsprozessen reagieren und begründen damit ein adaptives Verständnis organisationalen Lernens.

Der Grundgedanke des Organisationslernens, nämlich eine Organisation zu befähigen veränderten Umweltbedingungen *kompetenter* begegnen zu können, erscheint auf der Basis reflektorischer Verhaltensänderungen jedoch problematisch. Daher wird in dem dort vorgelegten organisationsbezogenen Lernverständnis von einem inkrementellen Lernen ausgegangen, daß somit auf einen notwendigen Wissenszuwachs angewiesen ist.

Über die Organisationsanpassung im Rahmen reaktiver Lernansätze hinausgehend wurde versucht, kognitive Lerntheorien auf Organisationen zu übertragen. Lernen wurde dabei als organisationale Informationsverarbeitung konzeptualisiert (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; HUBER 1991). Das Hauptunterscheidungsmerkmal zum behavioristischen Lernverständnis besteht darin, daß kognitive Lerntheorien aus dem Lernen resultierende Veränderungen am Wissen und nicht nur im Verhalten lokalisieren. Im Vordergrund steht, und dies wird auf Organisation übertragen, die aktive und individuelle Codierung in den „cognitive maps“ (Wissenslandkarten), die dann Ergebnis sowie Ursprung des Denkens und Handelns verkörpern.

Nach diesem Lernverständnis entwickeln Organisationsmitglieder kognitive Muster, die eine Verbindung zwischen Lernstimulus und Handlungen herzustellen erlaubt und im Zuge von zunehmenden Erfahrungen sowie neuen Einsichten dann Veränderungen vorhandener Erkenntnisse bewirken (vgl. GEIBLER 1994; KLIMECKI et al. 1994; KLIMECKI / LAßLEBEN 1998; PETERSEN 1997).

Die auf dem kognitiven Lernverständnis basierende Erklärung der Wissensveränderung wie auch der Informationsverarbeitung wird in einem gebräuchlichen theoretischen Modell in drei Phasen beschrieben. Nach KLIMECKI und LAßLEBEN (1998, S. 72) gliedert sich dieser Prozeß in den Input, die Verrechnung und den Output.

1. *Input* setzt sich aus Umweltinformationen zusammen
2. *Verrechnung* bezeichnet die Phase, in der diese Informationen interpretiert werden und in den vorhandenen Wissensbestände verknüpft und fixiert werden
3. *Output* der das Ergebnis der Verrechnungsphase speichert und bei Bedarf für Handlungsentwürfe bereitstellt

Der Lernprozeß des Individuums basiert demnach darauf, daß Abbilder der organisationalen Kontexte erstellt werden, die durch immer neue Erfahrungen auf ihre Anwendbarkeit überprüft werden. Dieses Geschehen bezieht sich nicht nur auf kognitive Operationen, sondern ebenso auf das konkrete Handeln.

Lernen hängt dementsprechend nicht nur mit dem bewußten Erleben, sondern auch immer mit dem Denken und konkreten Handeln zusammen. Im sozialen Kontext der Organisation

kann das Individuum seine Aktivität i.d.R. nur mit anderen gemeinsam vollziehen und handelt daher faktisch immer in der Gemeinschaft mit anderen.

Die Anwendung dieses grundlegenden Verständnisses auf eine Organisation bedeutet, daß über Lernprozesse neues Wissen akquiriert und generiert werden kann und anhand dieses Wissenserwerbs sich die allgemein so bezeichnete organisationale Wissensbasis kontinuierlich verändern läßt (vgl. DUNCAN / WEISS 1979). Individuelles Lernen im sozialen Raum der Organisation ist somit keinesfalls ein Prozeß, der sich nur im Individuum vollzieht, da es anhaltend interaktiv agieren muß. Organisationslernen wird in dieser Sicht zu einem *systemischen* Prozeß (SHRIVASTAVA 1983), der auf die Veränderung der kognitiven Grundlagen der Organisation bezogen werden kann (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; FIOL / LYLES 1985; PAUTZKE 1989).

Dabei bleibt individuelles Lernen als Ursprung des Organisationslernens unangefochten, da Organisationen nicht über die an Personen gebundene Reflexionsfähigkeit verfügen. Das heißt, der Wandel im kollektiven Handeln muß erst durch menschliche Reflexion *vorbereitet* und schließlich realisiert werden.

Organisationslernen kann daher offenbar nicht als die Summierung der Resultate individuellen Lernens interpretiert werden (vgl. GEIßLER 1994; SATTELBERGER 1994; WIEGAND 1996). Ein weiteres Argument gegen die Summierung von Wissen so-wie von individuellen Fertigkeiten als Kern des Organisationslernens, gilt das Phänomen, daß Individuen lernen können, ohne daß die Organisation zwangsläufig eine Veränderung vollzieht (vgl. FIOL / LYLES 1985, S. 804). Das individuell gelernte hat damit keine Auswirkungen auf die Wissensbasis. Somit wird die oben bereits angedeutete Wechselbeziehung zwischen individueller und organisationaler Lernebene unterstellt, die zwar anhand der Informationsverarbeitung gewonnenes Wissen verfügbar macht, aber nicht zwangsläufig in die Wissensbasis integriert wird. Das Individuum *leistet* somit das Lernen für den Wandel (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; HUBER 1991; DAFT / WEICK 1984; SENGE 1990; SENGE et al. 1996) wobei gilt, daß sich im ersten Schritt das im Inneren des Individuums vollziehende Lernen anfänglich zu verändertem Wissen und zu neuen Fertigkeiten führt, dieses dann auf die Routinen, Regeln und Normen angewendet wird. Veränderungsprozesse setzen dann voraus, daß Denken und Handeln vor dem Hintergrund der vorhandenen individuellen sowie kollektiven Theorien des Alltags hinterfragt wird und im zweiten Schritt sich die Organisationsrealität (Routinen und Handlungstheorien) sowie das akkumulierte Wissen wandeln.

Dieser Zusammenhang läßt es folgerichtig erscheinen, daß das auf den organisationalen Wandel bezogene Lernen, durch drei unterschiedliche Formen beschreibbar ist. Wie eben gezeigt wurde, kann Denken und Handeln nicht von den Organisationsmitgliedern isoliert konzeptualisiert werden. Das Individuum vollzieht relevante Veränderungen im Denken und Handeln und eignet sich neue Kompetenzen an. In der Interaktion mit anderen Organisationsmitgliedern wird infolgedessen das gemeinsam geteilte Wissen variiert. Die Organisation sowie deren Kontexte dienen in diesem Fall als Lernimpulsgeber. Diese Kategorie des Lernens kann dann als **Lernen in der Organisation** bezeichnet werden (PROBST / BÜCHEL 1994, S. 63f.).

Von dem Lernen in der Organisation ist das **Lernen für die Organisation** zu unterscheiden, das als stellvertretendes oder auch als vikarisches Lernen bezeichnet wird. Nach DUNCAN / WEISS (1979) lernen dabei die Mitglieder der sogenannten dominierenden Koalition, die als die potentiellen Träger des Organisationslernens interpretiert werden. „Organizational learning thus becomes that process in the organization through which members of the *dominant coalition* develop, over time, the ability to discover when organizational changes are required [Hervorhebung im Original; U.T.]” (DUNCAN / WEISS 1979, S. 78). Zu diesem Kreis werden offenbar die Organisationsmitglieder gezählt, die Führungspositionen begleiten und über formelle Machtpositionen verfügen. Das in diesem Personenkreis akkumulierte Wissen wie auch dort vorhandene Kompetenzen haben demnach die größte Aussicht angewendet sowie in der organisationalen Wissensbasis berücksichtigt zu werden (vgl. ARGYRIS / SCHÖN 1978, S. 29).

Im dritten, und hier wesentlichen Verständnis des Lernens für den Wandel wird davon ausgegangen, daß nicht nur in und für Organisationen gelernt wird, sondern Organisationen bzw. auch Managementsysteme lernen können. Dabei wird die Organisation selbst Gegenstand der Veränderung, indem individuelle Erfahrungen und Wissen in einem *Wissensspeicher* der Organisation bewahrt werden, der eine Art *organisational-kollektives Gedächtnis* darstellt, mit dessen Hilfe die Organisation das von Personen entkoppelte Wissen speichert und verarbeitet. Durch die *Aufbewahrung* von Lernerfahrungen und Lernergebnissen sowie deren Verarbeitung in Regeln, Normen und Routinen, kann der Transfer unabhängig von einzelnen Organisationsmitgliedern erreicht werden (vgl. PROBST / BÜCHEL 1994; WILKE 1995).

Das heißt, daß die Organisation über ein durch Menschen bereitgestelltes Wissen verfügt, dieses jedoch nicht zwangsläufig von denselben Individuen genutzt oder modifiziert werden muß. In der Wissensbasis vermerkte Routinen und Regeln etc., stellen den jeweils aktualisierten Status organisationaler Handlungsgrundlagen dar.

In dieser Perspektive wird dann von der **Lernenden Organisation** gesprochen, die diesen Prozeß fortdauernd ermöglicht, damit die notwendige Offenheit für Lernprozesse bereitstellt, die eine Ergebnisverarbeitung bei der Modifikation ihrer Handlungsgrundlagen kulturell⁷² integriert. Der hier abstrakt dargestellte Vorgang der Wissensintegration in den organisationalen Wissensfundus sowie die Sedimentierung in den subjektiven Handlungstheorien kann allgemein als **Organisationslernen** bezeichnet werden.

Der Ausgangspunkt dieses Veränderungsprozesses anhand des Lernens sowie dessen Ablauf läßt sich wie in Abb.IV-6 gezeigt, zusammenfassen und schematisch darstellen.

⁷² Dem Begriff der Kultur, i.S. der Organisations- oder auch Lernkultur, kommt eine hohe Bedeutung für das Organisationslernen zu. Hier gilt zunächst: „Unter Kultur läßt sich allgemein ein System von Wertvorstellungen, Verhaltensnormen, Denk und Handlungsweisen verstehen, das von einem Kollektiv von Menschen erlernt und akzeptiert worden ist und bewirkt, daß sich diese soziale Gruppe deutlich von anderen unterscheidet“ (GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON, S. 3404)

Abb. IV-6: Zentrale Aspekte des Organisationslernens

Lernanlässe	Organisationslernen setzt ein, wenn aufgrund von Kontextveränderungen die Handlungsergebnisse nicht mehr mit denen in sie gesetzten Ergebniserwartungen übereinstimmen; es wird demnach versucht, eine Differenzminimierung zwischen organisationsinterner <i>Kompetenz</i> und externer Bedingungen vorzunehmen.
Prozedur	Die Beschränkung der Organisation auf reaktive Anpassungsstrategien wird zur antizipierenden Strategie, indem Veränderungen vorab abgeschätzt werden und das Denken und Handeln an Visionen orientieren sowie Prognosen zukünftiger Anforderungen in die Strategieentwicklung integriert werden; Optimierung der subjektiven und objektiven Handlungsgrundlagen durch Angleichung.
Lerngegenstände	Lernen beschränkt sich nicht auf die Verhaltensänderung alleine, sondern bezieht sich auf den Wandel kognitiver Strukturen, die den Ausgangspunkt von Denken, Handeln und somit des Verhaltens darstellt; Lernen ist damit an die Verarbeitung von Wissen und von Information gekoppelt und vollzieht sich als systemischer Prozeß.
Beauftragter (Agent des Lernens)	Lernergebnisse hängen von individuellen Lernleistungen ab, sind jedoch nicht deckungsgleich mit der Summe der insgesamt vollzogenen Lernprozesse; aufgrund von vielfältigen Interaktionen zwischen Individuen und Gruppierungen werden im Rahmen von Interaktion (Kommunikation, Kooperation, Erfahrungsaustausch etc.) unterschiedliche Interpretationen der Wirklichkeit ermöglicht, die nach der Verarbeitung (Identifikation, Verhandlung und Aussonderung) im Kollektiv handlungsleitend werden.

Lernen wird dann insgesamt für das Individuum und das Kollektiv zu einem prozeßhaften Geschehen in der aktiven Auseinandersetzung mit dem Organisationsalltag. Die Arbeitsaufgaben werden in ihrer bisherigen Begrenzung auf die Wertschöpfung, um die Gestaltung der Rahmenbedingungen erweitert, die erneut lernend angeeignet werden. In den Vordergrund tritt deutlich die lokale Wissens- und Informationsverarbeitung, wie auch der Aufbau (Ausgestaltung und Differenzierung) und der Erhalt (*Pflege* und Erneuerung) des organisational verfügbaren Wissens. Deshalb kann auch von organisationalem Handlungswissen gesprochen werden, das individuell und kollektiv reflektiert sowie modifiziert in die organisationalen Handlungstheorien diffundiert (vgl. ARGYRIS / SCHÖN 1978; ARGYRIS 1990). Der sich ständig wandelnde Wissensfundus setzt sich nach KLIMECKI et al. (1994, S. 67) aus den Elementen technisch-instrumentellem, sozialem und moralischem Wissen zusammen. *Technisch-instrumentelles Wissen* bezieht sich auf konkrete Problemstellungen und deren Lösung, die als konkrete Methoden und Verfahrensweisen in der organisationalen Wissensbasis fixiert sind. *Soziales Wissen* umfaßt das Wissen über Rollen- und Funktionszuschreibungen, organisationsstrukturell fixierter Werte und Normen sowohl auf der formellen als auch informellen Ebene. Beide Ebenen sind Teil der Organisationskultur. *Moralisches Wissen* umfaßt die organisational geltenden Normen- und Wertvorstellungen und stellt den Hintergrund für die Verantwortbarkeit organisationalen Handelns dar.

Daher wird die Frage vordringlich, wie sich die Verarbeitung des skizzierten handlungs- und organisationsrelevanten Wissens realisieren läßt? Dies geschieht, so die Annahme, durch die Interaktion zwischen Individuen sowie in der Kommunikation und Kooperation in Gruppen. Dabei wird im Rahmen des Erfahrungsaustausches in der gemeinsamen Anforderungsbewältigung wie auch durch die Verarbeitung verschiedener Interpretationen etc. etwas qualitativ *Neues* geschaffen, dem hypothetisch Autarkie zugesprochen wird. Darin besteht dann der oben angesprochene Emergenzeffekt.

Mit der im Zusammenhang mit der Emergenz stehenden Gedankenfigur der organisationalen Wissensbasis (Wissensfundus) wird zum Ausdruck gebracht, daß Teile ihrer Wissensbestände, entkoppelt von den beteiligten Akteuren, speichern können (vgl. die oben eingeführten Lernformen in der Organisation). Das Bild das dabei von einer Lernenden Organisationen entsteht, läßt diese als ein Gebilde erscheinen, das über eine personen-unabhängige, temporär überdauernde, kognitive und komplexe Struktur verfügt. Deshalb ist organisationales Lernen als eine kontinuierliche Restrukturierung des kollektiv geteilten Wissens zu verstehen (vgl. DUNCAN / WEISS 1979; WILKE 1995).

Um der in Abb. IV-6 schematisierten Funktionsweise mehr Plausibilität zu verleihen, bietet es sich an, einen Querschnitt über unverzichtbare *Strukturelemente* einer Lernenden Organisation anzufertigen. Nach den bisher dargelegten Modellen sowie die in der Literatur publizierten Interpretationen z. B. bei GEIßLER (1994, 1994a), KLIMECKI / LAßLEBEN (1998), PEDLER et al. (1994), PROBST (1995), PROBST / BÜCHEL (1994), SATTELBERGER (1994) können die Strukturen von Lernenden Organisationen m. E. auf vier charakteristische Schlaglichter verdichtet werden.

- Immerwährende kritische Betrachtung aller Aspekte des Systems; die Gestaltung der Organisationsstruktur und –politik, deren Verbesserung sowie deren Fortentwicklung werden bewußt als *Wandel durch Lernen* konzeptualisiert.
- Die Unternehmens- und Lernkultur ermöglicht es am Erfolg und Mißerfolg gleichermaßen zu lernen; Akzeptanz von Fehlern sowie diese als Anreiz für den Wandel zu begreifen.
- Es wird versucht, eine deutliche Außenorientierung zu praktizieren (best practice, Benchmarks); alle Akteure können intern die Anforderungen im Rahmen *gültiger* Handlungstheorien kreativ rationalisieren.
- Veränderungen vollziehen sich entlang individuellen sowie kollektiven Lernens. Lernen wird als eine zentrale Aktivität interpretiert, die es im Alltag zu ermöglichen gilt; gemeinsames Lernen und Sammeln von Erfahrungen (Lernen in Gruppen und in Projekten) sind geeignet, die gemeinsam geteilten Handlungsgrundlagen weiterzuentwickeln.

Letztlich bedeutet das den Bruch mit dem an das Individuum gekoppelte Lernverständnis, indem der Begriff für den Wandel der Wissensbasis, der organisationalen Strukturen sowie der Handlungsgrundlagen Gültigkeit erlangt. In diesem Verständnis wird die Übertragung des bislang an individuelles Lernen gekoppelte Begriffsverständnis auf Organisationen aus zwei Gründen plausibel. Zum einen wird das Lernen mit der Arbeitstätigkeit insofern

verschmolzen, daß zwischen beiden Tätigkeiten in idealtypischen Strukturen nicht mehr unterschieden werden kann. Der Erwerb von Wissen und die Informationsverarbeitung im Arbeitsprozeß wirken verändernd auf die lokalen Bedingungen ein⁷³. Insofern kommen „Organisationen (...) zu ihrem Wissen, indem ein für die Organisation relevantes Wissen von Personen formuliert, aufgeschrieben (oder in einer sonstigen Notation festgehalten) und schließlich (...) in eine Wissensbank eingebracht wird, die in den Routineabläufen der Organisation genutzt wird“ (WILKE 1995, S. 294) und damit Teil der Arbeit wird. Das Individuum macht dabei Wissen für das System zugänglich und auf dem Wege der Aneignung verfügbar. Zum anderen, ist Wissen jedoch auch für die Organisation im Zusammenhang mit der kommunikativen Verarbeitung bedeutend, da es „schon bei geringer Eigenkomplexität ein Eigenleben beginnt, indem es in reflexiven Schleifen zum Gegenstand organisationalen Wissens und anderer Formen des Selbstbezugs der Organisation wird. Eine Organisation weiß also, daß sie etwas weiß, und sie kann auf dieses Wissen reagieren und damit arbeiten. Eine Organisation entwickelt ein Bild von sich selbst, und sie redet mit sich selbst“ (ebd.). Das heißt, in der interaktiven Wissens- und Informationsverarbeitung wird auch Wissen über die Organisation erzeugt, weshalb gleichzeitig auch immer etwas über das System gelernt wird. Dadurch werden die Grundlagen bereitgestellt, Normen, Werte, Überzeugungen und subjektive Annahmen zu problematisieren und nach der gemeinsamen Abstimmung (Aushandlung und Verabschiedung) weiterzuentwickeln. Lernen ist damit als ein Veränderungsmodell zu interpretieren, das für die kommunikative Rationalisierung von Lerninhalten, die Etablierung einer entsprechenden Organisations- und Lernkultur voraussetzt. Ein wesentliches Merkmal besteht dann darin, daß Arbeitsprozesse als Lernprozesse aufgefaßt werden – mehr noch – Arbeiten immer auch als *Lernchance* begriffen wird.

Die Intention der stetigen Selbstentwicklung des Individuums und der Organisation läßt einen wechselseitigen Interaktionsprozeß vermuten, der sowohl fremdgesteuerte Sozialisationsprozesse als auch Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung umfaßt. Diese vollziehen sich im Rahmen von intentionalem Lernen sowie in Erfahrungslernprozessen. Das heißt, eine Lernende Organisation zeichnet sich dadurch aus, daß soziale und somit reflexive Lernprozesse dazu führen, spezifisches Wissen über die Organisation, deren Ablaufprozesse sowie auftretende Störungen zu erschließen (vgl. GEIßLER / ORTHEY 1998). Nach diesem Verständnis würde das Organisationslernen dann nicht ausschließlich auf strukturelle Erfordernisse ausgerichtet bleiben können, in dem bei den Akteuren hinsichtlich ihrer Kompetenzen in Wissen und Nichtwissen unterschieden wird.

Dagegen erscheint bei der Herausbildung einer lernförderlichen Kultur das Ziel sinnvoll, die vorhandenen und jeweils zu modifizierenden Strukturen für kontinuierliche Lernprozesse zu öffnen, um auf diesem Wege die Selbstorganisation und die Selbststeuerung sowohl beim Lernen als auch beim Arbeiten zu befördern. Das heißt, es sind Lernformen zu etablieren, die direkt an das Geschehen in der Organisation anschließen, wie dies beispielsweise beim Arbeiten und Lernen in Projekten oder in Partizipationsgruppen praktiziert wird. Das Ziel bei der Gestaltung Lernender Organisationen muß dann in der Kopplung von persönlichkeitsbezogenen mit systembezogenen Lernprozessen liegen, die als soziales Lernen zu konzeptualisieren sind.

⁷³ Daher sind weniger Schulungen und Kurse in betrieblichen oder überbetrieblichen Einrichtungen die kennzeichnenden Merkmale einer Lernenden Organisation (SACKMANN 1993; SATTELBERGER 1994; SENGE 1993; SENGE et al. 1996).

Auf die zunehmende Bedeutung des sozialen Lernens weist GEIßLER (1995, S. 374f.) hin, in dem er eine kategoriale Trennung zwischen individuellem Lernen als psychischem und dem organisationalen Lernen als sozialen Prozeß vornimmt⁷⁴. Das Beharren auf zwei Kategorien weist auf einen grundsätzlichen Unterschied hin. Beide Kategorien zielen auf die Beschreibung von zu unterscheidenden Erscheinungen im Zusammenhang mit Lernprozessen in organisierten Strukturen überhaupt. Während sich beim individuellen Lernen das Individuum mit geistigen und materiellen Objekten auseinandersetzen müsse, beinhalte soziales Lernen auch jedesmal den Umgang mit anderen Individuen (vgl. ebd.). Wenn in dieser Sichtweise der oben bereits mehrfach angedeutete Aspekt der kommunikativen Informations- und Wissensverarbeitung wie auch die Kontextgestaltung durch das Individuum sichergestellt sowie der Transfer von subjektiven Erfahrungen und Handlungsergebnissen vollzogen wird, dann handelt es sich beim Organisationslernen um soziale Lernprozesse, worin gleichzeitig das *Soziale* relevante Lerninhalte verkörpert.

Da dem Individuum die Möglichkeit einer verstärkten Eigentätigkeit in der Gestaltung von Arbeiten und Lernen eingeräumt wird, ist der Schluß zulässig, daß die Lernende Organisation dann mehr als ein metaphorisches Konstrukt ist. Versteht man Organisationslernen als sowohl individuellen als auch kollektiven Lernprozeß, bei dem jeder Einzelne sein eigenes Wissen mit dem Wissen der anderen zusammenführt, besteht der gemeinsame Lernprozeß dann darin, „eine soziale Welt durch kollektive Glaubensgewißheiten aufzubauen“⁷⁵ (GEIßLER 1994, S. 55). Die kollektiv geteilten Annahmen dienen dann der Beherrschung des möglicherweise unüberschaubaren Alltags und stellen gleichzeitig eine tragfähige Handlungsgrundlage dar. „Die auf kollektive Glaubensgewißheiten begründete und entsprechend erfahrungsmäßig gelebte Ordnung ist damit die Grundlage und gleichzeitig das Produkt von Organisationslernen“ (ebd.).

Zumindest kann hier zunächst festgehalten werden, daß bei aller Undeutlichkeit in den Modellen des Organisationslernens bewußt oder unbewußt, eigentlich schon eine Entscheidung für die Ausrichtung betrieblicher Bildungsarbeit getroffen wurde, die in selbstorganisierenden und selbststeuernden Strukturen ihren Ausdruck findet und somit auf kommunikative Lernprozesse in Gruppen bzw. im Kollektiv angewiesen ist.

Insgesamt fällt im skizzierten Organisationslernen, die aus Gründen der Zweckrationalität vorgenommene Verkürzung auf die Veränderungen in den subjektiven Handlungstheorien auf⁷⁶. Diese Begrenzung wird zwar in der Herausbildung der „personal mastery“ nach

⁷⁴ In dieser Differenzierung bezieht sich GEIßLER auf die Systemtheorie nach LUHMANN (1991). Der Begriff des sozialen Lernens schließt an die theoretische Annahme in LUHMANN'S Theorie an, wonach sich das *Soziale* aufgrund von Kommunikation sowie Kooperation durch die sogenannte doppelte Kontingenz ergibt, die jegliche Interaktion zwischen Individuen bestimmt. Als die doppelte Kontingenz markiert LUHMANN (1991) das fundamentale Abstimmungsproblem zwischen Individuen, das in der gegenseitigen Annäherung des Verhaltens entsteht.

⁷⁵ Hier bezieht sich GEIßLER auf die Ausführungen zur Entwicklung der Organisationskultur bei SCHEIN (1985). Danach ist Organisationslernen auch immer als eine Entwicklung einer Kultur- und Glaubensgemeinschaft zu verstehen.

⁷⁶ Für die Betriebe ist das verstärkte Interesse an den Modellen des Organisationslernens, insbesondere in der zweckrationalen Orientierung relativ leicht zu erklären. Dieses ergibt sich offensichtlich durch die publizierten Einschätzungen darüber, damit über einen strategischen Managementansatz zur Schaffung von optimalen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Wissensgenerierung, Entwicklung und

SENGE (1990, 1993) als die explizite Forderung nach der Persönlichkeitsentwicklung tendenziell aufgehoben. Obgleich insbesondere die Entwicklung der individuellen Kompetenz zum *systemischen Denken* (vgl. ebd.) auf die Herausbildung einer dafür spezifischen Organisationskultur hindeutet, sollten die Bezüge zwischen dem Wandel von Strukturen und der Kultur hier deutlicher herausgestellt werden. Organisationslernen konstituiert sich neben den zweckrationalen Aspekten der Strategie- und Strukturentwicklung auch durch die Schaffung einer *lernfreundlichen* Atmosphäre. Mit anderen Worten, die *milieubezogenen* Aspekte einer differenzierten Kulturentwicklung sind als Teil dieses Transformationsprozesses zu verstehen (vgl. SATTELBERGER 1994).

Organisationskultur kann in diesem Zusammenhang zwar in ihrem Schwerpunkt stark zweckrational orientiert bleiben, wie dies beispielsweise bezüglich von technischen Leitbildern oder der Dezentralisierung von Kompetenz nachvollziehbar ist. Da jedoch die subjektiven Handlungsgrundlagen sowohl von der bereits vorhandenen Kultur als auch durch die in einem dynamischen Interaktionsgefüge wirksamen Wechselbeziehungen überformt werden, stellt sowohl die Reflexion als auch der Wandel in der spezifischen Kultur eine zwangsläufige Bedingung für organisationale Transformationsprozesse dar. Der Erfahrungsaustausch, die Wissens- und Informationsverarbeitung in Gruppen bedarf dabei der Berücksichtigung sowie der Entwicklung kommunikativer und kooperativer Strukturen, innerhalb derer, offene oder auch latente Konflikte bereinigt werden können.

Die Perspektive der Organisationskultur: Organisationslernen als die Transformation eines sozialen Systems bedingt Kulturentwicklung

„Die Grundannahme von Ansätzen der Organisationskultur lautet: *In dem Maße, in dem die Mitglieder einer Organisation übereinstimmende Werte und Normen „verinnerlicht“ haben – sich mit ihnen identifizieren –, können sie ihre Aktivitäten auch ohne strukturelle Vorgaben aufeinander abstimmen* [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (KIESER / KUBICEK 1992, S. 118). Besonders zu beachten ist bei der Kulturentwicklung in der Organisation dann, daß die Kultur aus komplexen Lernprozessen in einer Gruppe entsteht und sich dieser Lernprozeß nur eingeschränkt durch das Verhalten von Führungspersonen beeinflussen läßt (vgl. SCHEIN 1995, S. 20ff.).

Somit bleibt der Verlauf der Kulturentwicklung in einem hohen Maße vom Commitment der Beschäftigten abhängig. Ein Primat der reinen Zweckrationalität in organisationskulturellen Überlegungen würde die auf Kooperation und Kommunikation angewiesene kollektive Veränderung von Struktur und Strategie in ihrer Entwicklung behindern, wenn die Menschen mit ihren eigenen Vorstellungen, Grenzen und Bedenken nicht berücksichtigt werden.

Der Bezugsrahmen des Handelns wird demnach durch die in der Organisation geteilten Werte und Normen kontextspezifisch stabilisiert, wobei gleichzeitig das Denken und Handeln auf kulturspezifische Faktoren orientiert wird. Da in den Handlungstheorien auch sämtliche kulturbedingte Grundannahmen über das adäquate Verhalten i.S.v. ziel-führenden

Stabilisierung kollektiver Wissensbasen und der Verankerung von zielführenden Werten und Normen zu verfügen. Ferner über die *Konstruktion* und Bereitstellung dieser Voraussetzungen erscheinen Anpassungsleistungen an die unterschiedlichsten Anforderungen möglich (vgl. KLIMECKI / LABLEBEN 1998; MEYER-DOHM 1991; SENGE 1990; SENGE et al. 1996; SATTELBERGER 1994; SCHREYÖGG / NOSS 1995).

Handlungsstrategien sowie anerkannten Werten und Normen geronnen sind, wird die Berücksichtigung der individuellen Motive in der Organisationskultur einsichtig. „Handlungsstrategien stellen Schrittfolgen dar, in denen die Handelnden sich bei speziellen Gegebenheiten bewegen, um zwischen maßgebenden Variablen einen annehmbaren Weg zu finden“ (ARGYRIS 1993, S. 185). Das heißt, Handlungsstrategien dienen dazu, überlegte Wirkungen zu erzielen, von denen der Akteur erwartet, daß sie regelkonform sind und die beabsichtigten Ergebnisse hervorbringen. Sie sind dann immer *kulturell* verankert sowie anhand kulturspezifischer Annahmen überprüft und sind dem Akteur bewußt. Je stärker diese Kultur sich offenbart, umso weniger werden Handlungsanweisungen oder Verfahrensvorschriften notwendig, da die Werte und Normen kulturell vermittelt und somit bekannt sind (vgl. PETERS / WATERMAN 1983, S. 102ff.).

In dem hier kurz skizzierten Zusammenhang wird im folgenden Abschnitt auf relevante Überlegungen zur Organisationskultur bei SCHEIN (1985, 1995) zurückgegriffen, die dort als die Kulturentwicklung in der Gemeinschaft und deren Subsysteme interpretiert wird. Nach SCHEIN (1995, S. 26) stellt die Organisationskultur „die Gesamtheit der gewachsenen und durch die aktuelle Situation beeinflussten Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und –routinen, Überzeugungen und Meinungen sowie Ordnungssysteme, Potentiale, Beziehungen und Gegebenheiten innerhalb eines Unternehmens“ dar. Damit schließt SCHEIN (1985, 1995) auch die Ganzheit aller problematischen und daher häufig verdeckten Annahmen der Organisationsmitglieder ein, die das Verhalten begründen. Hierbei leitende Einstellungen, Normen und Werte können sich nur schrittweise, verändern. Grundannahmen müssen dafür jedoch in der Organisation modifiziert werden können, da subjektive Auslegungen nicht zwangsläufig vernunftbegründete Konstellationen darstellen, sondern Effekte von Lernprozessen in der jeweiligen Organisation bzw. einer Gruppe verkörpern (vgl. ebd.).

Kultur ist demnach insgesamt als ein Phänomen zu charakterisieren, das *uns* fortwährend umgibt und durch Interaktion mit anderen erzeugt, stabilisiert und aufrechterhalten wird. Der Aufbau einer Kultur ist daher untrennbar mit der Entwicklung von Gruppen verknüpft. In beidem kristallisieren gemachte Erfahrungen und werden damit Teil ihrer Wurzeln. Daher definiert sich die Kultur einer Gruppe als ein „Muster gemeinsamer Grundprämissen (basic assumptions; U.T.), das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt; und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird“ (SCHEIN 1995, S. 25).

Damit geht SCHEIN (1985) offenbar davon aus, daß die organisationalen Kontexte zunächst diffus und unklar sind und das Individuum anhaltend bestrebt ist Stabilität, Zuverlässigkeit sowie Ordnung auch über die eigene Anpassung herzustellen (vgl. ähnlich PETERS / WATERMAN 1983). Die dadurch geschaffene Struktur dient dem Organisationsmitglied dabei als Orientierung bei der Verwendung der eigenen Handlungsgrundlagen. Deren Weiterentwicklung und Akzeptanz sind jedoch ohne die Bereitschaft dazu und ohne Identifikation mit den impliziten Normen und Werten undenkbar. Schließlich können Organisationsstrukturen nur durch die geschaffene Ordnung der Beteiligten funktionieren, die dann mit den eigenen Vorstellungen, Bedenken und Annahmen weitestgehend identisch, zumindest aber für das Individuum akzeptabel sein müssen.

Eine notwendige und gleichzeitig hinreichende kulturelle Fundierung organisationalen Handelns ergibt sich zugleich aus dem Erscheinen von sogenannten Defensivroutinen bei den Organisationsmitgliedern (ARGYRUS 1985). Als Defensivroutinen werden Hemmnisse des Organisationslernens beschrieben, die als Abwehrhaltung gegenüber organisationalen bzw. strukturellen Veränderungen auftreten. Manifestierte Defensivroutinen in Gruppen können gleichfalls zu organisationalen Normen werden. Damit schützen solche Abwehrhaltungen vermeintlich vor der Notwendigkeit, sich mit der Realität auseinanderzusetzen zu müssen (vgl. ebd.). Um die Verweigerung der Auseinandersetzung mit Veränderungen zu begründen, ziehen sich die Organisationsmitglieder häufig auf fatalistische Interpretationen zurück, die meistens die Unmöglichkeit der Veränderung beinhalten. Diese werden als „bypass routinen“ bezeichnet, die eine Offenlegung verborgener Defensivroutinen damit praktisch verhindern können⁷⁷. Die Herausforderung beim Abbau solcher Widerstände besteht darin, diese präzise herauszuarbeiten, sie zu diskutieren und die Möglichkeiten zu deren Überwindung aufzuzeigen. Daher wird der Aspekt des Vertrauens gleichzeitig zum Bestandteil der Organisationskultur.

SCHEIN (1985, 1995) geht davon aus, daß insgesamt die subjektiven Annahmen (basic assumptions, cultural assumptions) den Menschen bei der Herstellung von Ordnung unterstützen und damit für die Bewältigung des Alltags hilfreich sein können. In diesem Verständnis unterscheidet er sich offensichtlich von den ausschließlich zweckrationalen Zielen bei der Anpassung der individuellen Handlungstheorien in den aufgezeigten Modellen der Lernenden Organisation nach ARGYRUS und SCHÖN (1978) wie auch nach MARCH und OLSEN (1976). Dort schließt sich im Idealtyp der organisational *geordneten* Zielerreichungsstrategie in kontinuierlichen Lernprozessen, die anhand der organisationsübergreifenden Angleichung der individuellen Handlungstheorien eine Berücksichtigung von subjektiven Grundhaltungen eigentlich aus. Darunter fallen dann auch die angesprochenen Defensivroutinen, die bei einer organisationsübergreifenden Rationalität in den auftretenden Handlungstheorien nicht mehr vorhanden sein dürften.

Da sich jedoch eine soziale Ordnung wie auch die Ordnung von *Dingen* und Strukturen nur bedingt über verabredete Regeln, Werte und Normen fundieren läßt, greift ein derart beschnittenes *Fühlen* und *Wollen* des Individuums in der Konzeption der Lernenden Organisation eigentlich zu kurz. Denn die grundlegenden Normen und Wertvorstellungen sowie die von den Organisationsmitgliedern entwickelten Deutungsmuster spiegeln sich in der Kommunikation und der Kooperation sowie in den Verhaltensweisen der Individuen in den organisationalen Subsystemen wider.

Damit nimmt die Form der Kommunikation zwischen den Beteiligten und die Interaktion mit den Kontexten immer auch eine symbolische Bedeutung an. Unterschieden werden muß demnach zwischen einer konkreten, somit offensichtlichen Dimension der Organisationskultur und einer unbewußten, d. h. ideell-abstrakten Dimension. Deshalb ist es naheliegend, die Überlegungen von SCHEIN (1985, 1995) zu der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Kultur, als Rahmen für die Realisierung einer kollektiven Sinnhaftigkeit zu interpretieren. Er geht nämlich davon aus, daß der Mensch in der Gemein-

⁷⁷ In diesem Zusammenhang spricht PAUTZKE (1989, S. 143ff.) von „strukturellen“ Informationspathologien, die infolge der organisationalen Hierarchisierung zu Verzerrungen und Mißinterpretationen von Informationen führen sowie „psychologischen“ Informationspathologien, bei denen Information häufig zu-rückgehalten bzw. unterdrückt werden.

schaft mit anderen gemeinsame Sinnstiftung suche. Aus diesem Grund sei es für die Weiterentwicklung von Organisationen entscheidend, Sinnhaftigkeit, an der das Individuum sich orientieren könne, zugänglich und damit *lebbar* zu machen (vgl. ebd.).

Die Ausführungen zur Bedeutung der Organisationskultur legen die Feststellung nahe, daß in den Überlegungen von SCHEIN (1985, 1995) ein konzeptionelles Gegengewicht zu der Annahme besteht, die Lernende Organisation als rein *kognitive* Wissensverarbeitungs- und Informationsverarbeitungsstruktur zu begreifen. Da vor allem auch motivationale Aspekte berücksichtigt werden müssen, ist darüber hinaus deutlich geworden, daß die Organisationskultur ein produktives Potential für organisationale Transformationsprozesse birgt, das insgesamt auf der Suche des Menschen nach Sinnstiftung basiert.

Diese grundsätzlichen Überlegungen SCHEINS lassen den Schluß zu, daß Lernen unter den Aspekten der Strukturgestaltung, Strategieentwicklung und der organisationskulturellen Optimierung als die Veränderung der organisationsinternen Kontexte unter Berücksichtigung zweckrationaler, kognitiver und motivationaler Aspekte sowie die Veränderung der Kompetenzausstattung aller Organisationsmitglieder faßbar wird. Dies läßt einen Zusammenhang wichtig werden, der beim Lernen der Organisationsmitglieder aus einem komplexen Wechselwirkungs- und Rückkopplungsprozeß besteht. Diese stellen die Plattform für die Wahrnehmung, Verarbeitung und Beurteilung des eigenen Handelns dar und stabilisieren die Annahmen über Wechselwirkungen und Wirkungszusammenhänge zwischen der Handlungsweise und den sich ergebenden Folgen. Das heißt, die Veränderung organisationsinterner Kontexte kann aus einem individuellen Lernprozeß resultieren in dem sowohl eigene als auch gemeinsam geteilte Annahmen verwendet werden. Aber auch die auf diesem Weg erzeugte Kontextveränderung kann einen originären Lernimpuls für einzelne Individuen beinhalten.

Es werden somit kollektive Sozialisationsprozesse initiiert, gemeinsame Normen und Werthaltungen explizit gemacht sowie die Identifikation mit der Organisation, der eigenen Funktion und der nutzbaren Handlungsspielräume erreicht. Darüber hinaus werden gemeinsame Sozialisationsmuster gefördert, die eine Bearbeitung der Referenzrahmen und der Kooperationsnormen erleichtern und somit auch heterogene Sichtweisen einzubinden erlauben.

Folglich muß den bisherigen Aussagen zum Organisationslernen insbesondere auch in der Verbindung mit der Kulturentwicklung die Annahme zugrunde gelegt werden, daß es sich beim Organisationslernen um die Bestrebung handelt, die individuellen und kollektiven Handlungen auf gemeinsame Ziele sowie Visionen auszurichten. Hieraus ergibt sich die weitere Annahme, daß Lernen zu kollektiven Konfliktregelungen führt sowie den Interessenausgleich in der gemeinsamen Suche nach Konsens ermöglichen.

Zusammenfassend werden im nächsten Schritt aus der Sicht des Verfassers entsprechende Aussagen zum Lernbegriff in organisationalen Transformationsprozessen abstrahiert sowie versucht, dadurch das hier vertretene Verständnis der Lernenden Organisation zu präzisieren.

Individuum und Organisation – Deutung des Lernens in organisationalen Transformationsprozessen

Bezugnehmend auf die bisherigen Darlegungen wird Lernen in organisationalen Transformationsprozessen auf 4 Kernaussagen zu den Merkmalen der Lernenden Organisation sowie dem Organisationslernen verdichtet.

1. *Lernen wird zum universellen Deutungsprinzip* (Erklärungsprinzip und Kommunikationsziel) *im organisationalen Transformationsprozeß*: Organisationen lernen insofern, als sie für ihre Weiterentwicklung relevante Lerninhalte identifizieren und kommunizieren sowie simultan das Lernen als Veränderungsvorgang aufwerten. Der Begriff Lernen bezeichnet dabei die bewußte und antizipative Änderung des *Sinninventars* im sozialen System (Individuen und Kollektiv) und wird damit zum zentralen Deutungsprinzip im Organisationswandel. Dadurch kommt dem Lernen die Bedeutung eines Konstrukts zu, daß einerseits den Wandel der organisationalen Handlungstheorien erklärt. Andererseits markiert Lernen einen von der Beobachtung abhängigen Vorgang. Die interne *Selbstbeobachtung* hinsichtlich der Wirkungen organisationaler Handlungen führt zu einer höheren Sensibilität für individuelles und kollektives Lernen. Auf diese Weise kann ein Zugang zu notwendigen Korrekturen der vorliegenden subjektiven Annahmen entwickelt, sowie das Denken und Handeln im System optimiert werden. Lernen, interpretiert als Prinzip der kontinuierlichen Veränderung des Gesamtsystems, bezieht sich dann sowohl auf das Individuum und seine subjektiven Handlungstheorien als auch auf das soziale System und dessen Interaktionen.

2. *Lernen prozessiert Wissen und Information zur Erzeugung neuer Wissenshorizonte*: Primär beinhaltet Lernen verschiedene Umgangsweisen mit Wissen und Information. Es ist insgesamt als eine Operation des Systems zu verstehen, in der „eine korrigierende Veränderung in einer Menge der Alternativen, unter denen eine Auswahl getroffen wird“ (BATESON 1981, S. 378) dann zu veränderten Handlungsgrundlagen führt. Erzielte Lernergebnisse ermöglichen nicht nur die Beurteilung von richtigen oder falschen Elementen (Problemlösungswege, Annahmen im Denken und Handeln etc.) im bereits akkumulierten Wissen, sondern auch Entscheidungen über deren Erhalt oder Ausschluß. Wenn Wissen erhalten wird, schließt sich demnach Lernen aus. Im Umkehrschluß wird dort, wo Lernen stattfindet, Wissen modifiziert oder auch komplett ausgetauscht. Zur Akquisition von mutmaßlich geeignetem Wissen wird in *Verarbeitungsprozessen* darüber hinaus auf der Ebene der Wirksamkeit oder Nichtwirksamkeit abgewogen, sowie eine Reaktion oder Toleranz des Systems gegenüber diesen Lerninhalten hergestellt.

Lernen überschreitet damit die Grenzen der reinen Wissenserweiterung und wird zu einer *bewußten Bewertung* von einzelnen Wissens-elementen durch das Individuum und das Kollektiv. Lernen trägt dadurch zu einer Realitätsveränderung mittels Reflexion bei. Aufgrund der Integration von neuem Wissen in das jeweils gegenwärtige *Sinninventar*, werden Überprüfungskriterien für aktuelle und zukünftige Lerninhalte bereitgestellt.

3. *Individuelles Lernen ist der Ausgangspunkt für organisationale Transformationsprozesse*: Individuen sind in den Modellen als lernfähig und insbesondere als lernbereit einzuordnen. Sie passen sich den organisationalen Veränderungen durch kontinuierliches Lernen an und vermitteln gleichzeitig dem System fortdauernd neue Veränderungs-impulse.

Individuell erzeugter Wissensfortschritt wird in Gruppen oder Projekten im Rahmen kommunikativ-kooperativer Arbeits- und Problemlösungsprozesse transferiert. Gruppen erlernen somit reflexiv mögliche Arbeitsweisen, unterschiedliche Zielerreichungsstrategien oder den Umgang mit Konflikten. Kommunikation auf der Ebene der Individuen wie auch die Interaktion mit den Kontexten konstituieren entscheidende Komponenten eines sich kontinuierlich transformierenden Systems.

4. *Die Vernetzung zwischen den Individuen sowie die Kollektivierung von Wissen und Information setzen eine vertrauensbasierte Lern- und Organisationskultur voraus:* Der Transfer individueller Lernfortschritte in das Kollektiv macht nicht nur vielfältige Lernmöglichkeiten zur Voraussetzung, sondern erhebt das kommunikative und kooperative Lernen zum Kern abstrakter Veränderungsmodelle. Die Lernende Organisation ist auf die Rationalisierung dieser Beziehung zugeschnitten. Deshalb definiert sich die Kultur auch über das Lernen als Veränderungsmodell. Das heißt, die Organisation muß kurzfristige Rentabilitätsüberlegungen zugunsten eines langfristig zu ermöglichenden Wandels vernachlässigen, um Anpassungsprozesse initiieren zu können. Hierfür sind kommunikative und kooperative *Freiräume* verfügbar zu machen, die eine entsprechende interne Vernetzung beim Lernen in Gruppen ermöglichen können. Denn treten unvorhergesehene Anforderungen aus den organisationsinternen oder organisationsexternen Kontext auf, müssen diese in ein verändertes organisationales Wissen überführt werden. Dies vollzieht sich im wesentlichen in drei Schritten, die dann eine gruppenbezogene Vernetzung plausibel machen.

1. Es sind Veränderungen des Wissens über Wirkungszusammenhänge innerhalb der Gruppe zu berücksichtigen
2. Es muß die Bereitstellung neuen Wissens gewährleistet sein, um der Gruppe für die Lösung auftretender Probleme die notwendige Handlungsorientierung zu vermitteln.
3. Wissen muß erarbeitet und verfügbar gemacht werden. Es ist für die notwendige Entwicklung von Korrektiven in den Handlungsgrundlagen mit dem Ziel bereitzustellen, die Gruppe *arbeitsfähig* zu erhalten.

Das dabei bearbeitete oder aufzubauende Organisationswissen besteht nach GEIßLER (1994, S. 36) aus dem „Wissen über die richtigen Organisationsziele bzw. über die angemessenen Verfahren für die Identifizierung erfolgversprechender Ziele“ sowie aus dem „Wissen über die richtigen Verfahren und Instrumente für eine erfolgreiche Zielerreichung“. Daraus kann geschlossen werden, daß nur die Vernetzung durch Diskussion und Reflexion, die sowohl die Verarbeitung als auch die Akkumulation von Wissen sicherstellt, eine Verwertung in subjektiven und kollektiven Handlungstheorien ermöglichen kann.

Nach der Präzisierung des Organisationslernens widmet sich der folgende Abschnitt den wichtigsten Unterschieden zwischen der OE und der Lernenden Organisation. Dieser Schritt erfüllt in der Untersuchung zwei wesentliche Funktionen. Erstens, einen Überblick über die für das Thema relevanten organisationstheoretischen Vorteile der Lernenden Organisation herauszustellen und zweitens, die Frage nach dem *Neuen* im Organisationslernen zu beantworten.

4.8 Kontraste zwischen den Konzepten der Organisationsentwicklung und der Lernenden Organisation

Eine Unterscheidung zwischen den Konzepten der OE und den Modellen der Lernenden Organisation ist nicht trennscharf herzustellen. Beide Ansätze des Organisationswandels sowie die in den Modellen konzeptualisierte Integration des Menschen in die impliziten Veränderungsprozesse, stellt sich als vielschichtig dar und präsentiert sich vereinzelt extrem diffus. Stellt man die Frage nach realistischen individuellen Bildungsmöglichkeiten, treten auf den ersten Blick keine Kontraste in Erscheinung⁷⁸. Eine wertfreie Begründung kann darin gesehen werden, daß sich die Motive für den Wandel eigentlich nicht unterscheiden lassen, da die Ziele der Anpassungsprozesse auf die Steigerung der Effizienz ausgerichtet sind.

Interessant wird bei einer näheren Betrachtung des Organisationslernens die angestrebte Herausbildung einer Lernkultur, die letztlich Veränderungen der Erwartungs- und Interpretationsmuster der Mitglieder verändern hilft und dadurch die Bedingungen des Organisationslernens von denen der OE-Modelle unterscheidet. Zum anderen werden in verschiedenen Modellen der Lernenden Organisation wesentliche Grundzüge und Grundannahmen der OE (beispielsweise bei ARGYRUS / SCHÖN 1978; SENGE 1990) einbezogen und erschweren damit eine zuverlässige Differenzierung. Zum dritten kann das Lernen in OE-Maßnahmen auch als Erfahrungslernprozeß in und von Organisationen verstanden werden, bei der gleichfalls sowohl die subjektiven als auch die kollektiven Handlungsgrundlagen modifiziert werden können (vgl. FRENCH / BELL 1990). Hilfreich kann an dieser Stelle zunächst eine formale Unterscheidung wesentlicher Charakteristiken bieten. In der Literatur finden sich Hinweise darauf, wie die mutmaßlichen Unterschiede zwischen den OE-Konzepten und der Lernenden Organisation beschrieben werden können. Wie in den zusammenfassenden Abschnitten über die OE bereits herausgestellt wurde, bleibt der Wandel anhand der Bearbeitung eines isolierten Problems unter direkter Steuerung von externen Experten verhaftet und gilt somit als Sonderfall. Deshalb scheint ein wesentlicher Unterschied im Verständnis des Lernens zu bestehen. SCHREYÖGG und NOSS (1995) schlagen folgende, in der Abb. IV-7 dargelegte Unterscheidung vor.

Abb. IV-7: Verständnis des Wandels in der OE und der Lernenden Organisation

Organisationsentwicklung	Lernende Organisation
Wandel als Sonderfall / Ausnahme	Wandel als Normalfall
Wandel als separates Problem	Wandel als Teil der Prozesse
Direktsteuerung des Wandels	Indirekte Steuerung des Wandels
Wandel durch Experten - Organisation und ihre Mitglieder als Klient	Wandel als generelle, flächendeckende Kompetenz der Organisation

Quelle: SCHREYÖGG / NOSS (1995, S. 179)

Danach ist die Lernende Organisation aufgrund ihrer verfügbaren Wissensbasis als der tragfähigere Ansatz für den organisationalen Wandel zu präferieren, da bei der Heraus-

⁷⁸ Diese Feststellung wird im Vorgriff auf die Auseinandersetzung mit den Bildungsmöglichkeiten in Lernenden Organisation in Kapitel 6 und 7 hier bereits angedeutet.

bildung einer internen Wissensbasis von einem Konzept der Integration der Ergebnisse individueller Lernprozesse ausgegangen werden muß.

Eine weitere Differenzierung der Ansätze bietet sich durch die Einteilung in den *Wandel 1. Ordnung* und den *Wandel 2. Ordnung* (STAEHLE 1991, S. 830; PETERSEN 1997, S. 168; WIEGAND 1996, S. 144). In Anlehnung an die publizierten Übersichten, werden in Abb. IV-8 die beiden Dimensionen des »quantitativen Wandels« und des »qualitativen Wandels« dargestellt und die Systematisierung erweitert.

Abb. IV-8: Kontrastierende Dimensionen des Wandels im OE-Konzept und der Lernenden Organisation

Quantitativer Wandel	Qualitativer Wandel
Unzureichende Rationalisierung von kritischen Umfeldsignalen	Kritische Umfeldsignale werden als Lernstimulus verstanden
Paradigmenwechsel wird vermieden	Paradigmenwechsel kann als notwendige Voraussetzung interpretiert werden
Eindimensionaler Wandel	Mehrdimensionaler Wandel
Einzelne Hierarchieebenen werden in den Prozeß des Wandels einbezogen	Wandel umfaßt alle Hierarchieebenen
Interpretationsschemen und Bezugsrahmen bleiben erhalten	Interpretationsschemen und Bezugsrahmen werden für Veränderungen geöffnet
Wandel der Inhalte und Erhalt der Erwartungssicherheit für die Organisationsmitglieder	Wandel der Kontexte und relative Auflösung der Erwartungssicherheit für die Organisationsmitglieder
Wandel bewegt sich innerhalb der vorhandenen Logik und Rationalität	Wandel knüpft an alternative Logiken an und stellt die eigene Rationalität in Zweifel

Quelle: In Anlehnung an WIEGAND 1996, S. 144 - hier erweiterte Darstellung

Quantitativer Wandel umfaßt demnach Modifikationen der internen Arbeitsweisen und stellt somit nur eingeschränkt neue Bezüge zwischen den Organisationsmitgliedern auf den unterschiedlichen Hierarchieebenen her. Verhaltensänderungen auf der Basis von Lernprozessen sind auf einen geplanten Strukturwandel bezogen und sind nur im Rahmen daraus resultierender Vorgaben variabel.

Der qualitative Wandel stellt sich als hierarchieübergreifend dar und setzt auf die Entwicklung von selbststeuernden und selbstorganisierenden Strukturen. Damit eröffnet sich dem Gedanken der Autonomie ein größerer Entfaltungsspielraum, der für Verhaltensänderungen aufgrund des Lernens im Alltag nutzbar wird. Im Rahmen qualitativen Wandels wird dementsprechend die Verarbeitung von Umfeldanforderungen erst möglich und gestattet damit Variationen bei der Orientierung des Lernens. In der Theorie des Organisationslernens wird eine Differenzierung vorgenommen, die zwischen instrumentellem Zweck-Mittel-Lernen unter relativ stabilen Umfeldbedingungen und reflexiv-strategischem Lernen unter instabilen Rahmenbedingungen unterscheidet (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; SENGE 1990). Danach wäre eine Lernende Organisation, die tendenziell eher dem zweiten *Lerntyp* zu zuordnen ist, das tragfähigere *Lernmodell* für den organisationalen Wandel.

Unabhängig von der Ausrichtung der Lernprozesse in einer Organisation steht ein kontinuierliches Lernen im Mittelpunkt, das idealtypisch wie folgt beschrieben werden kann: „Kontinuierliches Lernen (...) reicht von der Lösung realer Probleme hin zur Formulierung neuer Fragestellungen, von der Suche nach Hilfe für sich selbst hin zur Hilfe für andere bei der effizienteren und effektiveren Bewältigung von Herausforderungen (...) strategisches Lernen aus akkumulierten täglichen Erfahrungen zur Auseinandersetzung mit dem Unbekannten - gilt für jeden im Geschäft und im gesamten Unternehmen“ (KAKABADSE / FRICKER 1994, S. 76).

Weitere Unterscheidungsmerkmale der beiden Ansätze können anhand der Bedeutung des Lernens im Zusammenhang mit der Erschließung von Anforderungen und der Aneignung von Erfahrungen angegeben werden. In beiden Ansätzen spielt insbesondere das Erschließungs- und Erfahrungslernen eine wichtige Rolle. Denn sowohl in der OE als auch in der Lernenden Organisation wird auf den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten in der aktiven Auseinandersetzung mit der Organisationsrealität abgezielt. In der Hauptsache werden individuelle Lernprozesse gefördert, um dadurch die Mitarbeiter zu befähigen, notwendiges Wissen und Kompetenzen zu entfalten, die sie in die Lage versetzen können, an der Planung und Entwicklung von Veränderungsprozessen teilzuhaben. Beide Konzepte erfordern für den organisationalen Wandel gemeinsam teilbares Wissen sowie differenzierte Kompetenzen, die durch kommunikative und kooperative Problemlösungen entstehen und an die Erfahrungsbildung anschließen.

Im Falle der OE liegt das Schwergewicht jedoch eindeutig auf den lokal organisationsstrukturellen Veränderungen, während die Machtverhältnisse, Normensysteme und der Wertekanon in der Organisation weitgehend erhalten bleiben (quantitativer Wandel). Das am bürokratischen Organisationsverständnis orientierte Steuerungsmodell (vgl. WEBER 1972) verhindert den Wandel des Gesamtsystems dadurch, daß Lernaktivitäten auf einzelne Subsysteme beschränkt bleiben. Es muß davon ausgegangen werden, daß die Perspektive des quantitativen Wandels sich auf die Auseinandersetzung mit realen Umfeldanforderungen auswirkt. Folglich ist die interne Rationalisierung von kritischen Signalen aus den Organisationskontexten möglicherweise eingeschränkt.

Insgesamt konnten OE-Maßnahmen an den internen, hierarchieabhängigen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen nur unwesentliche Veränderungen bewirken. Das Selbstverständnis der wertschöpfenden Bereiche als Instrument zur Sicherung der Produktionsziele hat sich nur in vereinzelt Fällen verändert. So bleiben die Lernziele den funktional-zweckorientierten Inhalten verpflichtet und die Erwartungs- und Interpretationsmuster erfahren unter einer gleichbleibenden Rigidität nur minimale Veränderungen. Das heißt, der antizipative Aspekt in der Struktur- und Strategieentwicklung wird nachgeordnet. Die Folge für die betriebliche Bildungsarbeit besteht in einer weitgehenden Beschränkung auf die funktionalen Aspekte der Qualifikationsanpassung. Diese nachgelagerte personalentwicklerische Funktion kann damit nur eingeschränkt Kompetenzen für den Umgang mit der internen Dynamik entfalten. Erschließungs- und Erfahrungslernprozesse sind somit an die OE-Maßnahmen gebundene singuläre Lernereignisse, die weder flächendeckend noch in den betrieblichen Alltag in einem größeren Ausmaß implementiert sind.

Betrachtet man unter diesen Gesichtspunkten die Vorstellungen, wie sie in den Modellen der Lernenden Organisation theoretisch konzeptualisiert sind, ergibt sich ein verändertes

Bild. Das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder und die kontinuierliche Selbsttransformation der Organisation sind dabei die zentralen Bestandteile (vgl. SATTELBERGER 1994; PEDLER et al. 1994). Der Vorteil könnte darin bestehen, daß es nicht mehr vordringliche Aufgabe der Organisation ist, ständig eine Balance zwischen Anpassung an interne oder an externe Faktoren vorzunehmen - also die Betonung auf einen jeweiligen Zusammenhang zu legen - und damit die Anpassung von einzelnen Teilen der Organisation zu gewährleisten. Der Ansatz der Lernenden Organisation besteht dagegen darin, über das einzelne Individuum notwendige Anpassungen zu vollziehen. Die damit auftretenden Wechselwirkungen sowie die entstehende Dynamik werden als umfeldinduzierte Lernanreize interpretiert. Hierbei sollen nicht ausschließlich Strategien der Verhaltensänderung tragen, sondern der Prozeß des sich eigenständig entwickelnden Systems. Das bedeutet letztlich, der Organisation kommt eine aktivere Rolle zu. Mit der Umschreibung der *aktiven Rolle* ist die kontinuierliche Transformation der Organisation zu verstehen, indem die Ergebnisse des individuellen Lernens in eine Wissensbasis integriert werden, um elementare Änderungen in den Annahmen, Zielsetzungen und Normen der Mitglieder zu bewirken und eine interne Verpflichtung zur Selbstlenkung und Selbstorganisation herzustellen (vgl. PEDLER et. al. 1994, S. 60f.).

Transformation der Organisation als einer der Schlüsselbegriffe beschreibt damit einen Prozeß, nach dem sich eine Organisation vom betrachteten Objekt mit manifestierten Strukturen zu einem handelnden Subjekt mit kontinuierlichen Veränderungen der eigenen Realität wandelt. Dieser Prozeß erfordert die integrierte Entwicklung des Individuums und der Organisation, in dem man die „Fähigkeits- und Qualifikationsbasis steigert und sie [die Organisationsmitglieder; U.T.] gleichzeitig befähigt, die Unternehmensentwicklung als konstanten und sich selbsttragenden Prozeß weiterzuführen“ (KAKABADSE / FRICKER 1994, S. 74). Dieses prozeßorientierte Verständnis der Umgestaltung betont damit die notwendige Autonomie jedes einzelnen Systemelements.

Schlußfolgerungen

Aufgrund der bisher herausgearbeiteten Elemente der Lernenden Organisation ist die Annahme folgerichtig, daß entlang der aufgezeigten Modelle eine partizipative Unternehmensstruktur aufgebaut werden kann. Das Ziel, organisationsinterne Reaktionen auf Umfeldeinflüsse bereitzustellen, basieren dann nicht auf ad hoc Entscheidungen, sondern werden antizipativ entfaltet. Dies setzt organisationale Entwicklungsalternativen zur Ablösung veralteter Organisationsstrukturen voraus, die es erlauben, eine positive Lernkultur zu schaffen. In dieser Lernkultur kann die individuelle Selbstentwicklung durch die Installation sinnstiftender sozialer Beziehungen gelingen. Realistisch wird diese Annahme deshalb, da das Individuum ermutigt und autorisiert wird, zu lernen und das eigene Leistungsvermögen zu entwickeln (vgl. KAKABADSE / FRICKER 1994, S. 75; PEDLER et. al. 1994).

Ein Beispiel: Aufgrund der zunehmenden organisationsinternen Komplexität werden Organisationsmitglieder mit einer steigenden Vielfalt von Informationen konfrontiert. Sie müssen Informationen ständig auf Problemlösungen anwenden und ihr Wissen und ihre Fertigkeiten ständig im Prozeß der Arbeit mobilisieren. Doch häufig fehlen gerade die Informationen, die zur Entscheidungsfindung oder Problemlösung erforderlich wären. Für

den Ausgleich des vorhandenen Informationsdefizits genügt es häufig nicht, eigene Fertigkeiten zur Verfügung zu haben oder sich bei einer Person zu erkundigen, da sowohl unternehmensinterne als auch externe Faktoren Berücksichtigung finden müssen. Die Anforderung an ein Lernendes Unternehmen besteht dann darin, die Entwicklung der notwendigen individuellen Kompetenzen zu zulassen und zu ermöglichen.

Darin sieht STAUDT und MEIER (1996) die Hauptaufgabe Lernender Organisationen, die sich durch die Verstetigung von Lernprozessen auszeichnen würden und sich damit über die ständige Anpassung individueller Kompetenzen als Lernende Organisation konstituierten. Handlungsfähigkeit über die Entfaltung individueller Potentiale seien dann notwendige Voraussetzung und könnten beispielsweise über die Dezentralisierung der Weiterbildung oder über das Selbstlernen durch computerbasierte Lernmedien organisiert werden.

Die Gestaltung der organisationalen Wirklichkeit beruht dann auf der Akzeptanz selbstorganisierender Prozesse, die das soziale System kontinuierlich in einem aktiven Status der *Wahrnehmung* und *Aufarbeitung* von Veränderungsanreizen hält und bei der Selektion von Lernzielen simultan die relevanten Korrektive entwickelt. Geht man auf der theoretischen Ebene von einer Verstetigung des Wandels unter Heranziehung erzielter Lernergebnisse (individuell und kollektiv) aus, können sich unterschiedliche Korrekturmöglichkeiten im organisationalen *Verhalten* ergeben, die sich dann als richtige oder falsche Strategie herausstellen können. Die dadurch erreichten Lernergebnisse dienen gleichzeitig als Lernauslöser. In diesem Annäherungsprozeß nimmt nicht nur die Rezeptionsfähigkeit und die Reagibilität der Organisationen zu, sondern erweitern sich gleichzeitig die Handlungsspielräume für deren Mitglieder. Greift man dieses Verständnis auf, wird die Hypothese plausibel, daß durch die Modelle der Lernenden Organisation neue Wege beschritten werden könnten und sich eine andere Qualität der Umfeldadaption ergebe (vgl. PAUTZKE 1989; PROBST 1995; SATTELBERGER 1994; SENGE 1990).

Damit wären die Konzepte der Lernenden Organisation (Veränderungstyp III) denen der Organisationsentwicklung (Veränderungstyp II) hinsichtlich der dauerhaften Integration der Individuen in differenzierte Lernprozesse sowie bei der Gestaltung sinnstiftender Lern-, Arbeits- und Organisationsbedingungen überlegen.

Hinsichtlich des Aspekts der Transformation unterscheidet sich das Organisationslernen von der Organisationsentwicklung dahingehend, daß der Hauptakzent auf dem Prozeß der eigenständigen Entwicklung von Strategie, Struktur und der Organisationskultur liegt (vgl. SATTELBERGER 1994). Diese vollzieht sich über die zielgerichtete Abstraktion der Ergebnisse individuellen Lernens auf die Ebene grundlegender Änderungen in den Zielsetzungen, Normen, Werten, Handlungstheorien und damit in den organisationalen *Spielregeln*. Damit ist der Wandel in diesen Schwerpunkten nicht von externer Intervention abhängig. Der maßgebliche Antrieb für die Transformation besteht in der sukzessiven Differenzminimierung zwischen organisationaler Performanz und umfeldinduzierten Anforderungen.

Das *Treibende* besteht dabei im Motiv, die Selbstlenkung der Mitglieder und damit der Organisation selbst zu erhöhen, indem die Kreativität der Mitglieder gefordert wird und nicht ausschließlich statische Reaktionen auf äußere Anforderungen erzeugt werden. Der *Transmissionsriemen* besteht in der Zusammenführung von Lernen und Arbeiten als

Synonyme, da über die direkte Arbeitstätigkeit hinaus, die *Innenwelt* und die *Außenwelt* auf ihre Entwicklungsanreize hin betrachtet und die Beschäftigung mit solchen Vorgängen demnach auch als Arbeitsinhalte definiert sein können. Dadurch nimmt das »Organi-sieren« als *legale* Tätigkeit an Bedeutung⁷⁹ zu und kann bisherige hierarchische Strukturen weitgehend zur Disposition stellen. Fremdbestimmung im betrieblichen Alltag wird sukzessive durch die Selbstorganisation und Selbststeuerung abgelöst und kreatives Arbeitsvermögen zum Bestandteil alltäglicher Auseinandersetzung mit den Organisationsbedingungen in gruppenorientierten Arbeitsstrukturen.

Der Schwerpunkt in den bisherigen Ausführungen zur Lernenden Organisation lag zum einen auf der Klärung der *Funktionsweise* des Organisationslernens und der Herausarbeitung des hier verwendeten Verständnisses der Modelle. Zum anderen darin, dem möglichen Fortschritt der Organisationslernmodelle gegenüber der OE herauszustellen, wobei die aus den Modellen der Organisationsentwicklung resultierenden Einschränkungen der betrieblichen Bildungstätigkeit beschrieben wurden.

Um den eingangs angesprochenen Möglichkeiten einer qualitativ veränderten Bildungsarbeit abzuleiten und letztlich beurteilen zu können, werden die weiteren Betrachtungen dem Schwerpunkt des sozialen Lernens i.S. des Gruppenlernens in Lernenden Organisationen gewidmet. Es wird bei der Rekonstruktion des sozialen Lernens in der Gruppe von der Annahme ausgegangen, daß unter der Zielstellung, Lernprozesse auf allen Ebenen zu ermöglichen, in der Lernenden Organisation eine fachübergreifende, prozeß-, entwicklungs- und persönlichkeitsorientierte betriebliche Bildungsarbeit nicht auszuschließen ist. Damit könnten sich die angesprochenen Möglichkeiten der Entwicklung der Reflexion und Autonomie des Individuums verbessern, auch wenn nach der Betrachtung der Modelle des Organisationslernens zunächst der Verdacht naheliegt, daß stark zweckorientierte Bildungsziele verfolgt werden und es sich damit gleichfalls um ein stark technokratisches Lernverständnis handelt.

Zur Konkretisierung des Organisationslernens in betrieblichen Subsystem (Gruppenlernen), wird diese *Lernform* an einem Fallbeispiel aufgezeigt. Die betrieblichen Strukturen und das Geschehen im Forschungsfeld wie auch die Ergebnisse der durchgeführten empirischen sozialwissenschaftlichen Beobachtungsstudie, sind in Kapitel 5 aufgezeigt. Gemäß der explorativen Forschungsperspektive wurde nicht an die bisher schon formulierten systemtheoretischen Überlegungen angeschlossen, sondern bewußt versucht, die Realität des Lernens in einer Gruppe abzubilden. Dies hatte den Vorteil, den Blick für die lokalen Lernprozesse und die Handlungsstrukturen nicht zu verstellen und eine Verengung der Perspektive zu vermeiden. Die Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse der theoretischen Abschnitte mit dem Ergebnis der Einzelfalluntersuchung erfolgt in einer systemtheoretischen Perspektive in Kapitel 6.

⁷⁹ Dies bedeutet letztlich eine zunehmende Verwischung des Begriffs Organisation, da sich die Unterscheidung in die Tätigkeit des Organisierens (funktionaler Aspekt) und dem Ergebnis einer Tätigkeit (institutio-naler Aspekt) nicht mehr trennen läßt (vgl. STAEHLE 1987, S. 108).

5. Fallstudie zum betrieblichen Lernen in Gruppen

*Ein Weg entsteht dadurch, daß er beschritten wird.
Die Dinge erhalten ihr Wesen dadurch, daß sie benannt werden.
Chuang Zi 350 v. Chr.*

Das Kapitel fünf widmet sich der Ergebnisdarstellung einer Fallstudie zum Lernen in Gruppen. Der hierbei entwickelte konzeptionelle Ansatz des Gruppenlernens bietet anhand eines Praxisbeispiels Anhaltspunkte dafür, wie die Rahmenbedingungen für Lernprozesse in organisationalen Subsystemen (Arbeits- oder Lerngruppen etc.) gestaltet sein können. Darüber hinaus werden hier Erkenntnisse über die Struktur von Lernprozessen in Gruppen vorgelegt und am Ende dieses Abschnitts eine Definition für den Begriff des Gruppenlernens vorgeschlagen.

Die vorliegende Einzelfallstudie betrachtet eine singuläre Untersuchungseinheit, die mehrere Individuen in der Form einer Arbeitsgruppe erfaßt. In der Gruppe wird eine Vielzahl von Arbeits- und Lernaufgaben gemeinsam bearbeitet. Zwar setzt sich die Gruppe aus einzelnen Individuen zusammen, welche die eigentlichen *Merkmalsträger* im Setting sind. Hingegen stehen die Geschehnisse und Handlungen, die sich einem kollektiven Aufgabenvollzug zuordnen lassen, im Vordergrund der Untersuchung. Die zu formulierenden Aussagen werden sich im wesentlichen auf die Aspekte Arbeitsteilung, Vernetzung, Informationsflüsse, Gestaltungs-, Entscheidungs- und Handlungsspielräume beziehen. Es wird also im Kern der Analyse um die Effekte aus individuellen und kollektiven Lernprozessen gehen, die auf die Kooperation und Kommunikation in diskursiven Problembearbeitungsprozessen zurückgeführt werden können.

5.1 Forschungsinteresse

In dem durchgeführten Feldforschungsprojekt sollte geklärt werden, wie sich in den vorliegenden Gruppenarbeitsstrukturen Lernen vollzieht. Die Bedeutung einer solchen Erkenntnis besteht darin, daß in den Modellen Lernender Organisationen das wichtige Element »Gruppenlernen« nur rudimentär ausformuliert ist. Das heißt, bisher liegen nur wenige empirische Erkenntnisse darüber vor, wie sich ein Lernen in kollektiven Bezügen an Industriearbeitsplätzen vollzieht. Auch in der berufspädagogischen Forschung liegen wenig anschlussfähige Erkenntnisse zu dem Phänomen des Gruppenlernens vor. Aus diesem Grund sollte in der vorliegenden explorativen Fallstudie ein Beitrag zum Verständnis des Gruppenlernens geleistet und der Begriff empirisch begründet werden.

Beschreibt man das Gruppenlernen als einen Prozeß, der das soziale Lernen in einer Gruppe bezeichnet, bleibt aufgrund dieser unpräzisen Aussage das Wesen solcher Lernprozesse zu abstrakt. Theorieentwürfe eines sozialen Austauschs reichen in ihrer Beschränkung auf die Motive für Austauschprozesse selbst oder prestigeverbessernde Aspekte von Unterstützungsleistungen o. ä. nicht aus, um Gruppenlernprozesse in betrieblichen Arbeitsstrukturen zu verstehen und zu erklären. Dieser Einwand gilt insbesondere für die mangelnde Reichweite und offensichtliche Bedeutungslosigkeit einer solchen

Austauschtheorie für die Weiterentwicklung betriebspädagogischer Ansätze. Die Begrenzung besteht darin, daß lediglich Grundannahmen zur Verfügung stehen, die auf der Analyse von Beziehungen und Interaktionen zwischen Menschen unter dem Blickwinkel der Folgen für das soziale Gefüge basieren. Sozialverhalten ist dadurch nur auf der Ebene der Konsequenzen sozialer Interaktion sowie durch die Funktion von Sanktionen zu beschreiben, weshalb sozial-interaktive Lernprozesse in einer betrieblichen Arbeitsgruppe nur äußerst begrenzt erklärt werden können.

Bevor die Ergebnisse aufgezeigt werden, ist auf die Rahmenbedingungen und die Strukturen des Forschungsfeldes einzugehen. Diese werden zunächst skizziert. Im Anschluß daran erfolgt die Rekonstruktion der identifizierten Lernprozesse aus dem Datenmaterial und die Darstellung der entsprechenden Grundmerkmale des Gruppenlernens.

5.2 Rahmenbedingungen und Strukturen im Forschungsfeld

Die Auswahl des Forschungsfeldes ist damit zu begründen, daß mit dem Beginn des Ausbildungsjahrgangs 1997 in der technischen Berufsbildung das Konzept „Gruppenarbeit in der Ausbildung“ eingeführt wurde, der Gegenstand somit über einen hohen Neuigkeitswert verfügt. Die Lehrwerkstatt als Ort der beruflichen Bildung bietet im vorliegenden Fall ein realitätsnahes Setting mit einer Vielzahl beobachtbarer individueller und kollektiver Lernprozesse, da die Lernaufgaben nicht auf produktionsbezogene Aufgabenstellungen verengt sind. Deshalb wird weiter angenommen, daß eine ausreichende Anzahl für die Fragestellung relevanter Lernprozesse tatsächlich in Erscheinung treten, somit genügend Datenmaterial zur Beschreibung des Lernens in der Arbeitsgruppe gefunden werden kann und damit ein plausibler konzeptioneller Ansatz des Gruppenlernens entwickelt werden kann.

Das Konzept „Gruppenarbeit in der Ausbildung“⁸⁰

Insgesamt stellt die Einführung von Gruppenarbeit in der technischen Berufsbildung eine Reaktion auf wichtige Veränderungen dar. Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln der Arbeit dargelegt, finden sich auch in dem hier betrachteten Konzept wesentliche Bezüge zu den Veränderungen der Rahmenbedingungen industrieller Produktionsarbeit, auf die technologischen und organisatorischen Veränderungen der Arbeitswelt und den Wertewandel in der Gesellschaft. Das Konzept versucht, die veränderten Anforderungen an die Facharbeitertätigkeit als Ausgangspunkt der Anpassung der technischen Berufsbildung zu berücksichtigen. Auf den Aspekt des gesellschaftlichen Wertewandels in Form der Befriedigung sozialer Bedürfnisse und des Strebens nach Selbstverwirklichung in der Erwerbstätigkeit wurde eingegangen, indem Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten im Ausbildungskonzept vorgesehen wurden.

Neben der Beförderung beruflicher Qualifikationen steht die Entwicklung von extra-funktionalen Qualifikationen unzweifelhaft im Mittelpunkt des Konzepts. Das hohe Niveau der industriellen Technologien in der Bundesrepublik, der hohe Automatisierungsgrad in

⁸⁰ Die in der Darstellung des Konzepts bereitgestellten Informationen sind zum Teil an die Dokumentation: „Einführung von Gruppenarbeit in der Ausbildung“ angelehnt, die vom DaimlerChrysler Werk Sindelfingen und der Universität Tübingen erarbeitet wurde.

der industriellen Produktion und ähnliche Entwicklungen haben in der Vergangenheit die sozialen Komponenten sowohl in der Produktionsarbeit als auch in der Aus- und Weiterbildung nicht unbeachtet gelassen. Jedoch wurden sie von ihrer Bedeutung für die Innovationsfähigkeit der Unternehmen eher vernachlässigt⁸¹. Dieses Defizit soll durch das Ausbildungskonzept ausgeglichen werden.

Vorwiegend die Einführung von teilautonomer oder autonomer Gruppenarbeit erfordert ein Maß an extrafunktionalen Kompetenzen, die im Zusammenhang mit den betrieblichen Verwertungsinteressen von humanen Ressourcen, bereits in der betrieblichen Berufsbildung vermittelt werden müssen. Die konzeptionelle Modifizierung wird hier als Ausdruck und gleichzeitig als Beleg der Veränderungsbereitschaft von Industrieunternehmen gewertet, die im vorliegenden Fall zu der Implementierung weitreichender Umstrukturierungen in der technischen Berufsbildung geführt haben. Darüber hinaus erscheint diese Umstrukturierung auch gleichzeitig als Ausdruck für die Notwendigkeit, im Rahmen der unternehmensintern initiierten Prozesse der Qualifikationssicherung, die realen Produktionsbedingungen weitestgehend abzubilden, um notwendige Fertigkeiten und Kompetenzen möglichst frühzeitig auszubilden. Man erhofft sich dadurch einen erleichterten Transfer der erlernten Fertigkeiten in eine spätere Produktionstätigkeit.

Ziele des Ausbildungskonzepts

Zur Beschreibung der Ziele des Ausbildungskonzepts ist von zwei zentralen Grundannahmen auszugehen. Die teilweise umfänglichen Veränderungen der Arbeitswelt und in der Gesellschaft erzwingen in Anbetracht der hohen Komplexität vor allem die Vermittlung von systematisch-methodischen Kompetenzen, die zu einer eigenständigen Beurteilung, Bewertung und Lösung von komplizierten und vernetzten Problemstellungen befähigen. Daher reicht die alleinige Wissensvermittlung nicht aus; übergeordnete Fertigkeiten wie kommunikative Fähigkeiten etc. werden zunehmend notwendig. Das vorliegende Konzept basiert auf der Annahme, daß nur über den Aufbau und die Weiterentwicklung ganzheitlicher Kompetenzprofile bei den Auszubildenden eine soziale Integration in das Unternehmen und letztlich in die Gesellschaft tatsächlich sichergestellt werden kann. Die Aufgabe der betrieblichen Ausbildungsorganisation sowohl Fachkenntnisse als auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung zu vermitteln, hat spezifische Auswirkungen auf die Gestaltung der Ausbildung selbst. Die angesprochenen Lernziele können nur durch Lernprozesse realisiert werden, die Lernen und Handeln verknüpfen und damit eine Beziehung zwischen der Weiterentwicklung der Person und des Aufbaus von fachlich-methodischem Wissen herstellen.

Im Vordergrund dieses Konzeptes steht die Realisierung von zwei Zielen, die aus den oben dargelegten Grundannahmen abgeleitet werden können. Das erste Ziel besteht darin, die Produktivität im Unternehmen durch die vorbereitende und frühzeitige Heranführung der Auszubildenden an die Veränderungen der Arbeitsorganisation zu erhöhen. Die Fähigkeit zur Gruppenarbeit, d. h. der Erwerb der dafür notwendigen Kompetenzen sollen den Übergang in die betriebliche Realität nach abgeschlossener Ausbildung ebnen. Zweitens

⁸¹ Während beispielsweise in japanischen Industrieunternehmen der sozialen Organisation eine zentrale Bedeutung zukommt, wurde diesem Aspekt in europäischen Unternehmen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit beigemessen.

wird damit insgesamt ein pädagogischer Anspruch verwirklicht, der mit der betrieblichen Sozialisation verstärkt die individuell persönliche Entwicklung befördern soll.

Aus diesem Grund soll innerhalb der Gruppenarbeit die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten nicht auf der Basis eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses vollzogen werden, sondern über aktive, selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse erzielt werden. Das Lernen in der Gruppe, so die grundlegende Annahme, ermögliche den aktiven Wissenserwerb, die Anwendung und Konsolidierung schon vorhandenen Wissens. Sie biete die Möglichkeit, deren Erweiterung und Korrektur im Rahmen erfahrungsorientierter Lernprozesse zu gestalten. Neben der Erreichung der berufsbildspezifischen und fachlich-methodischen Qualifikationen bestehen die Lernziele daher zum einen in der Entwicklung der Fähigkeit zur *Selbstqualifizierung* und somit zum lebenslangen Lernen und zum anderen, *in der Entwicklung sozialer Kompetenzen*, zu deren Gunsten eine Verlagerung der Ausbildungsschwerpunkte vorgenommen wurde.

Das Lernziel der *Fähigkeit zur Selbstqualifizierung* kann beschrieben werden, als jene Befähigung, einen kontinuierlichen fachlich-methodischen und sozialen Qualifizierungsprozeß in der Gruppe zu vollziehen, anzuregen und zu unterstützen. Jeder soll seine eigenen Erfahrungen, Kenntnisse und sein Wissen an die Gruppenmitglieder weitergeben, aber auch von anderen einfordern. Die Gruppe soll die Kompetenzen und Fertigkeiten ihrer Mitglieder zur Lösung von Problemen und Lernaufgaben systematisch nutzen und die bestehenden Qualifikations-, Wissens- und Kompetenzunterschiede eigenverantwortlich angleichen.

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen kann auch als die Formulierung sozialer Lernaufgaben beschrieben werden. Im untersuchten Ausbildungskonzept sind die folgenden Lernthemen anzutreffen:

- Übernahme von Verantwortung
- Loyalität
- die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit und
- die Herausbildung von kommunikativer Kompetenz

Deren Relevanz kann damit begründet werden, daß sie von zentraler Bedeutung im Prozeß des arbeits- und gruppenbezogenen Problemlösungsgeschehens sind und damit eine unverzichtbare Voraussetzung für die Übernahme von Projektaufträgen, Lernaufgaben und von unterschiedlichen, in der Gruppe zu bearbeitenden Aufgabenstellungen darstellen.

Inhaltlich sind die aufgezählten sozialen Lernthemen wie folgt zu füllen:

- *Übernahme von Verantwortung*: Verantwortung kann hier als die Grundeinstellung des Individuums definiert werden, die Lernprozesse in der Gruppe durch selbständige Entscheidungen und Initiativen mitzugestalten und auf das Denken und Handeln innerhalb der Gruppe einzuwirken. Jeder muß sein Handeln bei Nachfrage begründen können und gegebenenfalls auch bereit sein, Korrekturen seines Verhaltens vorzunehmen. Dies gilt insbesondere für die Einhaltung und Beachtung von Gruppen-

entscheidungen, über die ein Konsens erzielt wurde und damit für alle Beteiligten verbindlichen Charakter haben.

- *Loyalität*: Dieses Lernthema verfügt über zwei wichtige Aspekte. Einerseits beinhaltet es die Achtung und Berücksichtigung der Interessen der anderen Gruppenmitglieder. Das heißt für den einzelnen, die Fähigkeit zu entwickeln, kritisch und anerkennend die Standpunkte der anderen in eigene Entscheidungen und Handlungen als strukturierendes Element integrieren zu können. Andererseits, umfaßt es die Fähigkeit das eigene Denken und Handeln an Unternehmenszielen und den Zielen der Gruppe auszurichten. Darüber hinaus zählt auch die Anerkennung der formalen Betriebsstrukturen und die Integration in die unternehmenskulturellen Wertorientierungen dazu, die per definitionem jeweilige konkrete Rollenzuschreibungen und Verhaltenserwartungen prägen.
- *Entwicklung von Kooperationsfähigkeit*: Dies ist entscheidend auch von der Herausbildung von Loyalität geprägt, insbesondere dann, wenn es in der Kooperation mit Gruppenmitgliedern um die Achtung der Interessen anderer geht. Kooperation in der Gruppenarbeit bedeutet mehr als die Entwicklung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Aufgabebearbeitung. Denn ein kooperatives Arbeiten setzt Selbständigkeit und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere voraus. Im Aushandlungsprozeß eigener Anteile an der gemeinschaftlichen Arbeits- und Lernaufgabenbewältigung müssen die Berücksichtigung der eigenen Interessen, Bedürfnisse und Ziele (selbstverständlich auch Lernziele) mit denen der anderen und den gemeinsamen Zielen abgeglichen werden. Dieser Prozeß verlangt die Übernahme von Verantwortung und die Bereitschaft zur Selbständigkeit. Damit kommt der Kooperation die Bedeutung einer individuellen Denk- und Handlungsweise zu, die insbesondere dann zum tragen kommt, wenn es darum geht, die eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen mit denen der anderen abzustimmen um eine gemeinsame Planung und Bearbeitung von Arbeits- und Lernaufgaben zu realisieren. Ferner wird die Fähigkeit zur zielgerichteten Kommunikation, die Akzeptanz von Konkurrenz und der konstruktive Umgang damit zur Kooperation gerechnet. Hierbei kommt der Entwicklung einer differenzierten Konfliktfähigkeit die entscheidende Bedeutung zu. Es muß daher die Fähigkeit entwickelt werden, eigene Einstellungen und Meinungen intuitiv einzubringen und gemeinsame Problemlösungen als konstruktive Vorgehensweise zu begreifen und damit letztlich auch bewußt als Entlastung zu erleben. Insgesamt gehören in diesen Lernprozeß jene Aspekte der Kooperationsfähigkeit, welche die Bedeutung der Interessen des Gegenspielers für die eigene Position haben, als auch die Übernahme der Vermittlungsfunktionen gegenüber anderen.
- *Herausbildung kommunikativer Kompetenz*: Die Fähigkeit zur Kommunikation ist deswegen von zentraler Bedeutung, da diese der Erzeugung und Erhaltung des aufgaben- und problembezogenen Informationsaustausches dient. Mit anderen Worten: Verbindungen in der Organisation zwischen den Hierarchieebenen, Bereichen, Mitarbeitern und Gruppenmitgliedern herstellt. Dieser Vorgang der Schaffung von Verbindungen wird im allgemeinen mit Kommunikation bezeichnet. Unter diesen Begriff werden Wissens- und Informationsbeschaffung und Informationsaustausch gefaßt, welche die Art und Weise der Aufgabenerledigung oder Möglichkeiten von

unterschiedlichen Problemlösungsmodellen beinhalten können. Dazu können weiter auch Reflexionsprozesse gezählt werden, die beispielsweise dazu dienen, das Denken und Handeln oder auch Vorgehensweisen in den Dimensionen zielführend oder nicht zielführend zu unterscheiden. Als dritte Art der Kommunikation kann das Gespräch oder die Diskussion gefaßt werden, unterschiedliche Meinungen darzulegen oder einen Konsens zwischen den Beteiligten herzustellen.

Den Inhalten der sozialen *Lernthemen*, die konzeptionell verfolgt werden, kommt als Vorbereitung auf ein anschließendes Berufsleben ihre hohe Bedeutung für das Gesamtkonzept zu. Daher werden diese insgesamt von den Ausbildern und der Ausbildungsleitung als besonders wichtig herausgestrichen.

Merkmale der Gruppenarbeit im Forschungsfeld

Als der wichtigste Grundsatz gilt die *Selbststeuerung* der Gruppe aber auch der Individuen. Es wird insgesamt in dem Modell versucht, die Entwicklung der Selbständigkeit im Denken und Handeln zu befördern und die Auszubildenden in die Lage zu versetzen, Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen. Dies setzt die konsequente Delegation von Kompetenzen und Entscheidungen voraus und erhöht die Handlungsspielräume der Auszubildenden erheblich.

Die Selbststeuerung der Ausbildungsgruppe bezieht sich auf das Erreichen und Erfüllen der geplanten und abgesprochenen Lernziele. Dies erfolgt auf dem Wege der gruppeninternen Einteilung und Zuteilung von theoretischen und praktischen Unterweisungen oder von Übungssequenzen, deren Inhalte vorher durch den Ausbilder oder durch einzelne Auszubildende vermittelt werden. Die Lernenden steuern den Prozeß der Aneignung weitgehend eigenverantwortlich. Die Rolle des Ausbilders ist im wesentlichen auf die Begleitung der Gruppenprozesse angelegt bzw. bei auftretenden Problemen durch Rückmeldungsprozesse unterstützend einzugreifen. Er gilt damit als Experte, der z. B. bei fachlich-inhaltlichen, steuerungsbezogenen oder gruppenbezogenen Problemen jederzeit ansprechbar ist.

Als Unterstützung für die Selbststeuerung und -organisation der Gruppe dienen die *Gruppengespräche* und die Funktion des *Gruppensprechers*. Die Auszubildenden sollen in den Gruppengesprächen lernen, die für ihre Ausbildung wichtigen Lernziele und dafür notwendigen Lernprozesse eigenverantwortlich zu strukturieren und zu planen. Auftretende Konflikte und Probleme innerhalb der Gruppe sind neben fachlich-inhaltlichen Themen in diesen Gesprächen zu verhandeln. Bei der Themenauswahl stehen fachbezogene wie auch auf soziale Prozesse bezogene Sachverhalte gleichwertig nebeneinander, da die Beseitigung gruppeninterner Konflikte als Voraussetzung für eine reibungslose fachlich-inhaltliche Zusammenarbeit angesehen wird. Gruppengespräche sind fester Bestandteil der Ausbildung und erfüllen somit die Funktion der

- Darlegung und Diskussion des aktuellen Status im Hinblick auf die Lernziele und die vorliegenden Lern- und Arbeitsaufgaben;
- Kontrolle von Zwischenzielen und die Vereinbarung neuer Ziele;
- Konfliktbearbeitung und Reflexion des Gruppenklimas;

- Feststellung von persönlichen, sozialen und fachlich-methodischen Defiziten

Sie sind darüber hinaus bestimmend für die Wahrnehmung der eigenen Position im Gesamtzusammenhang und machen Grenzen und Möglichkeiten des eigenen und kollektiven Handelns deutlich. Ein generelles Lernziel besteht dabei in der Aneignung der für die Gruppengespräche notwendigen Kompetenzen wie die Fähigkeit, die individuellen und kollektiven Ziele zu verhandeln, Bedenken gemeinsam auszuräumen und Konsensentscheidungen herbeizuführen.

Dem *Gruppensprecher* kommt sowohl die Koordinierungsfunktion innerhalb der Gruppe als auch die Vermittlungsfunktion zwischen den Gruppenmitgliedern oder zwischen dem Ausbilder und der Gruppe zu. Er ist infolgedessen als Vertreter der Gruppe nach außen und gruppenintern für koordinierende Aufgaben zuständig. Diese Funktion wird wöchentlich rotierend von allen Gruppenmitgliedern wahrgenommen. Der Gruppensprecher moderiert die Gruppengespräche und achtet auf die Einhaltung von Gruppenbeschlüssen und der vereinbarten Ziele. Insgesamt wird dieser Funktion ein hoher pädagogischer Stellenwert beigemessen. Die Rolle des Gruppensprechers gilt als ein zentrales Medium der Persönlichkeitsentwicklung und um selbständiges und eigenverantwortliches Denken und Handeln zu erlernen.

Ein weiteres Merkmal dieses Konzepts besteht in den beiden Prinzipien der *gemeinsamen Wahrnehmung von Lern- und Arbeitsaufgaben* und der gemeinschaftlichen *Verantwortung für die zu erzielenden Ergebnisse*. Arbeitsgruppen setzen sich entweder aus allen Gruppenmitgliedern oder aus Teilen der Gruppe zusammen. So kann jedes Gruppenmitglied als Teil verschiedener Arbeitsgruppen auftreten oder außerhalb großer Projekte liegende Aufgaben übernehmen. Arbeitsaufträge werden immer in Gruppen erledigt. Abweichungen von dieser Regel gibt es nur im Rahmen individuell zu vollziehender Lern- und Arbeitsaufgaben, die im Rahmen der Ausbildung als Einzelleistungen zu erbringen sind. Dazu gehören beispielsweise handwerkliche Techniken und Methoden der Metallbearbeitung, die im Bau eines Schraubstocks oder eines Geländewagenmodells bestehen.

Es werden innerhalb der Gruppe Zielvereinbarungen für die Erledigung von Arbeitsaufträgen und die Sicherstellung der Qualitätsanforderungen getroffen. Die Verantwortung für das gesamte Arbeitsergebnis wird der Gruppe übertragen. Projekte, die i.d.R. Arbeitsaufträge aus den Produktionsbereichen bearbeiten, beinhalten sowohl die Kosten- und Terminplanung als auch Qualitätssicherung und –überwachung des Arbeitsauftrags. Dazu gehören auch sämtliche Absprachen mit dem Kunden über Spezifika der Aufträge sowie Terminplanungen, die von den Auszubildenden eigenverantwortlich übernommen und umgesetzt werden⁸².

Die Funktion des Ausbilders ist die eines *fachlich-methodischen und sozialen Beraters*. Es werden keine Aufgaben und Lerninhalte direkt vorgegeben, oder Anweisungen für Arbeitsausführungen erteilt. Die fachlich-methodische und soziale Beratung ergibt sich in der Kommunikation. Der Ausbilder beobachtet die Gruppe, gibt Lern- und Methodenhilfen und arbeitet innerhalb von Feedbackprozessen die Stärken und Schwächen des Einzelnen

⁸² So hat die Gruppe beispielsweise Montagegestelle für die Motorenendmontage in einer größeren Stückzahl für den Produktionsbereich entwickelt und hergestellt.

heraus. Wesentliches Führungsinstrument sind die getroffenen Zielvereinbarungen, die zwischen dem Ausbilder und den Auszubildenden bestehen.

Ausstattung der Lehrwerkstatt

Die Möglichkeit für einen indirekten Austausch von Informationen und Wissen besteht in der *Info-Ecke*. Hier werden an Stellwänden beispielsweise Zielvereinbarungen, Ziele und Zwischenziele oder auch Gruppenregeln visualisiert. Diese optischen Anknüpfungspunkte an Inhalte und Ziele der Gesamtgruppe sind im Alltag für alle präsent und stabilisieren gleichzeitig die Gruppe in ihrem Binnenverhältnis. Die dort dargestellten Inhalte können darüber hinaus gleichzeitig als Außendarstellung der Gruppe genutzt werden. Hier sind beispielsweise Wochenpläne für Lernziele oder auch Übersichten von vereinbarten Terminen ausgehängt; oder aber unter der Rubrik: »Hättest Du's gewußt« hängen Prüfungsfragen mit den entsprechenden Antworten und Lösungen aus, die während der Arbeitszeit genutzt werden können und von den Auszubildenden selbst ausgewählt werden.

Jeder Auszubildende hat eine *eigene Werkbank* mit Schraubstock, Werkzeugfächern und Fächern, in denen Unterrichtsmaterialien und Fachliteratur untergebracht werden können sowie Raum für private Gegenstände vorgesehen ist.

Die Gruppe verfügt über einen eigenen *Gruppenraum* in unmittelbarer Nähe zur Werkstatt und weitere Räume für die Durchführung theoretischer Unterweisungen und gemeinsamer Informationsbeschaffung. Der Gruppenraum ist mit einer Flipchart-Tafel, einer Wandtafel und einem Moderationskoffer ausgestattet. Für die Durchführung von Unterrichtssequenzen werden Overheadprojektoren bereitgestellt.

Die *technisch-maschinelle Ausstattung der Lehrwerkstatt* ist vielfältig. Für die individuell anzueignenden Fertigkeiten oder für die Bearbeitung von Aufträgen stehen unterschiedliche Geräte und Maschinen für die Metallbearbeitung bereit. Zur Maschinenausstattung zählen Bohr-, Schleif-, Säge- und konventionelle Drehmaschinen sowie CNC-Maschinen. Die Werkzeuge für die tägliche Arbeit, sowie Meß- und Prüfwerkzeuge sind in dem der Gruppe zugewiesenen Werkstattbereich in direkter Umgebung zugänglich. Zur technischen Ausstattung gehört auch ein Raum, in dem unter Anleitung in die Programme von CNC-Maschinen eingeführt wird und die Programmierung unterschiedlicher Bearbeitungsprozesse eingeübt werden kann.

5.3 Ausgewählte Projekte und Schulungseinheiten

Die Beobachtungsdaten wurden innerhalb von mehreren Projekten gesammelt, die im folgenden kurz vorgestellt werden. Diese Vorgehensweise empfahl sich aus zwei wichtigen Gründen. Die Überprüfung der Datenerhebungsmethode in unterschiedlichen sozialen Kontexten eröffnete die Möglichkeit, nicht nur verschiedene Perspektiven in der Untersuchung zu berücksichtigen, sondern es konnte auf diese Weise auch sichergestellt werden, daß die Beobachtungskategorien und die im Forschungsprozeß aufgestellten gegenstandsbezogenen Hypothesen in verschiedenen Lernsituationen überprüft werden konnten. Dies hatte den Vorteil, daß ein enger und damit einseitiger Situationsbezug der erhobenen Daten weitgehend verhindert werden konnte. Der resultierende Mehraufwand

erscheint im Hinblick auf die Aussagekraft der Ergebnisse mehr als gerechtfertigt. Bei der Erarbeitung des Beobachtungskonzepts wurde auch davon ausgegangen, daß mögliche Unterschiede der Ergebnisse aus den verschiedenen Projekten - sollten diese existieren - dazu verwandt werden können, daraus Schlüsse bezüglich der Plausibilität der aufgestellten Hypothesen zu ziehen.

Projektbeschreibung I: „Schrauberlehrgang“

„Schrauberlehrgang“ ist die in der Gruppe verwendete Bezeichnung für ein Lernprojekt, bei dem der Umgang mit Geräten erlernt wird, die bei dem Vorgang des Verschraubens von Teilen zum Einsatz kommen. Der Begriff *Schrauber* bezeichnet dieses technische Gerät. Im Projekt „Schrauberlehrgang“ geht es im ersten Schritt darum, den Auszubildenden die theoretischen Kenntnisse über unterschiedliche Schraubverbindungen, der Herstellung solcher Verbindungen, die notwendigen fachtheoretischen Kenntnisse bezüglich der unterschiedlichen Metalle und deren Eigenschaften zu vermitteln. Im zweiten Schritt werden die Grundkenntnisse für den Umgang mit elektronischen Handschraubgeräten oder Schrauberstationen vermittelt und die jeweilige Vorgehensweise bei der Programmierung dieser technischen Anlagen (Steuerungselemente) erlernt. In der Gruppe werden nachfolgend diese Programmieraufgaben zunächst theoretisch erarbeitet und in einem dritten Schritt unter Anleitung des Multiplikators in der Lerninsel der Produktionsabteilung praktisch vollzogen und eingeübt. Es handelt sich bei diesem Projekt um eine Ausbildungssequenz unter der Verwendung eines Multiplikatorenkonzeptes. Der Begriff Multiplikatorenkonzept bezeichnet dabei eine Vorgehensweise, bei der die Lehrperson ein Auszubildender aus der eigenen Gruppe ist, der sein Wissen und seine Fertigkeiten, die er bereits erworben hat, in der theoretischen und praktischen Schulung vermittelt und an die Gruppe weitergibt⁸³.

Zu Beginn der Schulung wird von dem Multiplikator ein Überblick über die notwendigen theoretischen Kenntnisse gegeben und Verständnisfragen beantwortet. Es handelt sich zu Beginn der Schulung um eine klassische schulische Lernsituation, in der anhand von Folien den Lernenden die notwendigen theoretischen Kenntnisse aufgezeigt und vermittelt werden. Danach erfolgt die theoretische Einweisung in die erforderlichen Programmierprozeduren, die in ihrer Abfolge durchgesprochen und in der Gruppe gemeinsam erarbeitet werden. In dieser Phase des Lernens werden Unsicherheiten und Fragen in der Schulungseinheit direkt bearbeitet. Es bestehen dabei auch Möglichkeiten, alternative Vorgehensweisen und Arbeitsschritte zu diskutieren, die vor dem Hintergrund bereits vorhandener Kenntnisse entwickelt werden.

Im praktischen Schulungsteil in der Lerninsel der Motorenproduktion wurden die Prüfzyklen der Anlage zur Aufnahme der Arbeit vorgeführt und auf mögliche Probleme bei der Inbetriebnahme der Steuerungseinheit hingewiesen. Der Umgang mit den Geräten wurde zum Teil von dem Multiplikator vorgeführt. Es wurde zusätzlich ein ausreichend langer Zeitraum gewährt, der den Teilnehmern das Verständnis der Funktionsweise des Geräts und die Anwendung der Schrauber in einem aktiven Aneignungsprozeß gestattete. Diese Phase

⁸³ Das sogenannte Multiplikatorenkonzept ist ein Grundbestandteil der „Gruppenarbeit in der Ausbildung“. Viele der Lernprozesse, die in der Werkstatt der betrieblichen Bildung und auch in der Lerninsel in der Motorenproduktion vorgenommen wurden, beruhen auf diesem Konzept.

kann im weitesten Sinne als ein Lernen durch Versuch und Irrtum beschrieben werden. In der Gruppe wurden, wie bereits während des theoretischen Schulungsteils beobachtbar, alternative Vorgehensweisen ausprobiert und mit dem Multiplikator und der Gruppe diskutiert.

Insgesamt dient diese Schulung der qualifikatorischen Entwicklung der Auszubildenden. Der direkte Nutzen für die Produktionstätigkeit besteht darin, daß diese Schulung auf den Praxiseinsatz in der Motorenproduktion hinführt, bei dem die Auszubildenden mit realen Produktionsaufgaben betraut werden.

Ein weiteres Ziel der Schulung besteht darin, daß auf der Basis der interaktiven Aneignung von Kenntnissen, Wissen, Fähig- und Fertigkeiten der Projektgruppe in dem beschriebenen Schrauberlehrgang fachlich-methodische Kenntnisse mit dem Erwerb extrafunktionaler Kompetenzen verzahnt ist. Darüber hinaus wird dadurch gewährleistet, daß die *Absolventen* innerhalb der Lerninsel als Multiplikatoren insbesondere dann eingesetzt werden können, wenn Mitglieder der eigenen Gruppe oder Auszubildende aus anderen Jahrgängen oder neue Mitarbeiter in die Fertigungsaufgaben der Motorenproduktion eingewiesen werden müssen. Es gilt hierbei das Prinzip, daß Lernende auch gleichzeitig immer als Lehrende auftreten können.

Projektbeschreibung II: „Arbeiten und programmieren an CNC-Maschinen“

Die Doppelrolle der Auszubildenden, nämlich Lernende und Lehrende zu sein, findet sich auch im Projekt „Arbeiten und programmieren an CNC-Maschinen“. Die Gruppe hatte bereits in früheren Projekten mit ähnlichen Aufgabenstellungen Erfahrungen sammeln können. Als Lehrender trat das Gruppenmitglied auf, daß vergleichsweise viel Erfahrung mit der Arbeit an CNC-Maschinen sammeln konnte. Hierbei handelte es sich um einen Auszubildenden, der die notwendigen theoretischen Kenntnisse in einer für alle zugänglichen Schulungsbroschüre zusammengestellt hatte. Er verfügte über praktische Erfahrungen mit der Arbeit an CNC-Maschinen und deren Programmierung und vereinte insgesamt das meiste themenspezifische Wissen auf seine Person.

Zunächst wurde im theoretischen Abschnitt des Projekts in der Gruppe über die Daten und Maße des zu bearbeitenden Werkstücks beraten und die richtige Vorgehensweise bei der Programmierung der Maschine für das in dieser Schulungssequenz anzufertigende spezielle Werkstück herausgearbeitet. Jeder konnte sein bereits vorhandenes Wissen einbringen und gegebenenfalls Meinungen, Wissen und Kenntnisse überprüfen und korrigieren. In diesem Prozeß der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe wurde ein Programmierblatt erstellt, das sämtliche Programmierprozeduren und -schritte enthielt.

Es wurden bei der Generierung der unterschiedlichen Ideen die Brauchbarkeit der Vorschläge diskutiert und damit die Annäherung an die korrekte wie auch durchführbare Vorgehensweise vollzogen. Der *Lehrende* hatte innerhalb dieser Phase immer wieder die Möglichkeit, Hilfestellung zu leisten und auf eventuelle Fehler der Gruppe hinzuweisen.

Der praktische Abschnitt des Projekts fand in der Werkstatt an der CNC-Maschine statt. Ähnlich wie bei der Erstellung des Programmierblatts, wurde zunächst die nun zu bearbeitende Aufgabenstellung diskutiert. Es wurde dabei eine Ideensammlung zu möglichen

Vorgehensweisen vorgenommen. Danach wurden Überlegungen angestellt, wie das Werkstück einzuspannen sei und welche der vorhandenen Programme sinnvoll einsetzbar sind.

In diesem Lernprozeß konnten Unsicherheiten beim Umgang mit der technischen Anlage selbst, mit deren Inbetriebnahme und der Bearbeitung des Werkstücks ausgeräumt werden. Auftretende Defizite im Wissen, den individuellen Fertig- und Fähigkeiten konnten in der Gruppe antizipativ verdeutlicht und ausgeglichen werden.

In der nächsten Phase wurde in der Gruppe die Bearbeitungsfolge anhand der technischen Zeichnung des Werkstücks abgeleitet und die Programmierung der CNC-Maschine vorgenommen. Die Fragen der Bearbeitungsfolge, der möglichen Austauschbarkeit der Arbeitsschritte und Gelegenheiten für eine eventuelle Zeitersparnis in der Arbeitsfolge wurden besprochen und dann in der Programmierprozedur umgesetzt.

Projektbeschreibung III: „Vorrichtungsbau mobile Schrauberstation“

Dieses Projekt dient auch als Beispiel für die Einbindung der Gruppe in produktionsrelevante Fragestellungen und des Sammelns von Erfahrungen in den Produktionsabteilungen.

Der Einsatz einer mobilen Schrauberstation ist bei der Beseitigung von Störungen der lokalen Schrauber in der Motorenmontage vorgesehen. In der Motorenfertigung werden mit Hilfe dieser elektronischen Schrauber in Handarbeit unterschiedliche Schraubverbindungen am Produkt hergestellt. Die verwendeten Steuerungsgeräte in diesen Schrauberstationen müssen bei technischen Defekten baldmöglichst wieder einsatzfähig sein. Für die Überbrückung dieser Ausfallszeiten ist der Einsatz von mobilen Schrauberstationen vorgesehen. Darüber hinaus wird in dieser Vorrichtung eine Ablagefläche für einen Computer geplant, der die Überprüfung der Steuerprogramme vor Ort und gegebenenfalls die Neuinstallation der für den Betrieb der Anlagen erforderlichen Steuerungsdaten ermöglicht. Es werden ferner eine Ablagefläche für den elektronischen Handschrauber und Aufhängungen für Kabel benötigt und abschließbare Fächer für die Aufbewahrung von Werkzeugen vorgesehen.

Während der gesamten Projektdauer wurden nach der eigenständigen Auftragsübernahme durch die Auszubildenden mehrere Termine von der Projektgruppe vor Ort wahrgenommen. Die Auszubildenden waren insgesamt für die Entwicklung, Planung, Auftragsausführung, Materialdisposition, Qualität, Kosten und die Kundenbeziehung verantwortlich. Im Prozeß der Entwicklung und Fertigstellung des *Produkts* mußten sämtliche Informationen, die für die Projektabwicklung notwendig waren, von der Projektgruppe beschafft und in die Planung und Produkterstellung eigenständig integriert werden.

Das gesamte Projekt läßt sich in die Phasen Planung des Produktes und Produkterstellung einteilen. Insgesamt erstreckte sich der Planungsprozeß über einen Zeitraum von mehreren Tagen. Dadurch hatte die Gruppe ausreichend Zeit zur Verfügung, notwendige Informationen zu beschaffen, fachliche Fragen mit ihrem Ausbilder zu klären und für sich selbst ein ausreichendes Maß an Handlungssicherheit herzustellen.

In der Planungsphase wurde in den Produktionsbereichen nach unterschiedlichen Einsatzorten für die mobile Schrauberstation nachgeforscht und die optimale Größe dieser Vor-

richtung recherchiert. Aufgrund der Platzverhältnisse in der Motorenmontage durften die Maße der Vorrichtung bestimmte Größenverhältnisse nicht überschreiten, da diese, gemäß ihrer mobilen Verwendbarkeit, auch an engeren und unzugänglicheren Bereichen einsatzfähig sein sollte.

Die Gruppe fertigte mehrere Entwürfe an, die bei einem lokalen Termin mit dem Kunden besprochen wurden. Der Kunde konnte dabei weitere Wünsche bezüglich der Ausstattung der Vorrichtung äußern, die in der weiteren Planung zu berücksichtigen waren. Im zweiten Planungsschritt wurden dem Kunden dreidimensionale Zeichnungen der im Projektteam erarbeiteten Ausstattung der Vorrichtung vorgelegt und die Vor- und Nachteile der Varianten diskutiert. Darüber hinaus waren die notwendigen Leitvorstellungen an der technischen Machbarkeit orientiert, die mit den Kundenanforderungen abzugleichen waren.

Der darauf folgende Planungsschritt bestand in der Materialauswahl und -beschaffung. Im zentralen Materiallager wurde zunächst recherchiert, welche Rohmaterialien für das Endprodukt geeignet schienen und welche Metallprofile für den Aufbau und welche Metallplatten für die Ablageflächen verwendbar waren. Hierbei galt es aus ökonomischen Gesichtspunkten, mit den vorhandenen Materialien auszukommen. Ein zweiter Grund für diese Beschränkung lag darin, daß der Kunde sein Produkt schnellstmöglich zum Einsatz bringen wollte, und daher längere Bestell- und Lieferfristen aus seiner Sicht inakzeptabel waren. Es wurde in der Projektgruppe als sehr schwierig empfunden, das notwendige Material aus der Angebotsfülle herauszusuchen. Fehlende Teile mußten letztlich dennoch von unterschiedlichen Industrieausrüstern bestellt werden. Die Beachtung von Budgetgrenzen wurde dabei als besonders schwierig angesehen, da unterschiedliche Lösungen, die der Gruppe attraktiv erschienen, aus Kostengründen verworfen werden mußten. Zunächst war jedoch auffallend, daß der Kunde keine Preisvorstellungen geäußert hatte, die Gruppe jedoch das Ziel eines kostengünstigen Ressourceneinsatzes selbstverständlich verfolgte.

Da unter monetären Gesichtspunkten die Entscheidung getroffen wurde, für den Vorrichtungsbau auf Aluminiumprofile zu verzichten, mußten Überlegung angestellt werden, welches Material geeignet sei. Im weiteren Planungsprozeß entschloß sich die Gruppe dazu, für den *Gestellaufbau* Stahlprofile zu verwenden. Die Gruppe nahm dabei selbständig die notwendigen Veränderungen in der Planung vor. Da das bis zu diesem Zeitpunkt vorgesehene Erscheinungsbild der Vorrichtung durch den Einsatz der Stahlprofile eine alternative Bauweise erforderlich machte, die sich aus der Herstellung von Stützverbindungen und Veränderungen in der Herstellungstechnik ergaben, wurde eine teilweise Neuplanung des Produkts notwendig.

Die Auszubildenden standen während der Projektbearbeitung in ständigem Austausch mit dem Kunden. Auf diese Weise wurden Unklarheiten bezüglich der Gestaltung des Produktes ausgeräumt, die Auszubildenden als Fachleute für die Bearbeitung des Auftrags ernst genommen und hatten so die Möglichkeit, sich mit der gestellten Aufgabe weitgehend zu identifizieren. Diese Vorgehensweise hat im Rahmen der Ausbildung zwei wesentliche Vorteile. Zum einen konnten die Projektteilnehmer die bereits herausgebildeten Kompetenzen anwenden und gleichzeitig weiter festigen. Zum anderen, verblieb die Arbeits- und Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe und wurde nicht von außen

beeinflusst. Die Gruppe disponierte dabei sowohl den Ressourcen- als auch den Personaleinsatz selbständig und übernahm die Verantwortung für den erfolgreichen Abschluß des Projekts. Verpflichtet waren die Auszubildenden nur ihrem Kunden, so daß es sich bei dieser Aufgabe um eine *vollständige* Ernstsituation handelte.

In der Phase der Produktfertigung wurden die Einzelteile von der Projektgruppe selbständig organisiert und die Bearbeitungsschritte durchgeführt. Für die maschinelle Metallbearbeitung konnte die Lehrwerkstatt alle notwendigen Maschinen bereitstellen. Die Auszubildenden holten sich zwischenzeitlich, falls notwendig, Hilfe und Unterstützung bei dem für die Gruppe zuständigen Ausbilder. Die notwendigen Metallbearbeitungsschritte wurden gemeinsam und mit gegenseitiger Hilfestellungen durchgeführt. Defizite bei Fertigung und Fähigkeiten von einzelnen wurden innerhalb der Gruppe kompensiert. Dies geschah auf unterschiedlichen Wegen und bestand z. B. darin, daß Bearbeitungsschritte den anderen Gruppenmitgliedern vorgemacht und dadurch alternative Arbeitsweisen vermittelt werden konnten.

5.4 Generierung der konkreten Merkmale des Gruppenlernens

In den folgenden Abschnitten werden aus den Beobachtungsdaten die wesentlichen Merkmale des Gruppenlernens rekonstruiert. Es fließen dabei Erkenntnisse aus der Beobachtung des Geschehens, der Handlungen und sozialen Interaktionen ein, mit dem Ziel, Eindrücke des Handelns der Akteure zu vermitteln⁸⁴. In dem folgenden *Bild* des Handlungsgeschehens werden Aussagen darüber getroffen, wie die Akteure die Struktur des Lernortes und die technisch-maschinelle Ausstattung im Alltag nutzen und wie die augenscheinliche Offenheit der Lernsituationen konstruktiv von den Akteuren in den Ereignisfluß integriert wird.

Um das Verständnis der Geschehnisse im Feld und den Ablauf der Lern- und Arbeitsprozesse zu erleichtern, wird in der Darlegung an die Kategorien angeknüpft, die für die Systematisierung der Daten im Forschungsprozeß gebildet wurden.

Strukturen der beobachteten Gruppenprozesse

Im Ganzen betrachtet, drückt sich die Gruppenarbeitsstruktur im Feld deutlich über kleinere Arbeitsgruppen aus, die zusammenarbeiten oder gemeinsam lernen. Darüber hinaus finden sich vielfältige Gesprächssituationen in unterschiedlichen Gruppierungen. Teilweise sind Auszubildende zu beobachten, die in Einzelarbeit beschäftigt sind. Auffällig ist dabei, daß auch in diesen Fällen in der Kommunikation mit Anderen Rat und Unterstützung von Kollegen oder vom Ausbilder eingeholt wird. Insgesamt fällt eine hohe Kommunikationsfrequenz und damit eine hohe Kommunikationsdichte auf. Die Atmosphäre in der Gesamtgruppe erscheint als sehr verbindlich, freundlich und offen.

Die Meinung Anderer zu Problemen und Aufgabenstellungen ist offensichtlich von hohem Interesse. So war beispielsweise zu beobachten, daß im Verlauf des Projekts

⁸⁴ Zum Teil beruhen diese Ausführungen auf Daten und Informationen, die sich auch aus Gesprächen mit den Auszubildenden und deren Ausbilder ergaben.

„Vorrichtungsbau mobile Schrauberstation“ bei anderen Auszubildenden Vorschläge für die Vorgehensweise eingeholt wurden. In den ausgewählten Projekten zeigte sich durchgehend, daß die Beteiligten sich nicht nur gegenseitig Hilfestellung gaben, sondern auch darauf geachtet wurde, daß die abgesprochenen Ziele erreicht werden konnten. Der beobachtbare Kommunikationsaufwand ergibt sich offenbar jedoch nicht nur aus den Anforderungen, die sich aus der gemeinsamen Gestaltung von Arbeits- und Lernprozessen ergeben, sondern auch daraus, daß eine Kontrolle über die Erfüllung der Aufgaben, die der Einzelne übernommen hat, von der Gruppe ausgeübt wird.

Die Zuweisung der Arbeits- und Lernaufgaben, die über den Tag verteilt durch die gesamte Gruppe zu erfüllen sind, werden i.d.R. bei den morgendlichen Gruppengesprächen festgelegt. Diese bedürfen aber zeitweise der Konkretisierung im Aufgabenvollzug selbst und lösen damit Kommunikation zwischen den Beteiligten aus. Dabei fällt auf, daß einige Gruppenmitglieder häufiger als andere an Gesprächen beteiligt sind und um ihren Rat gebeten werden. Dies wurde als Anhalt dafür gewertet, daß insbesondere durch Kommunikation sowohl Defizite als auch Stärken bei einzelnen Gruppenmitgliedern herausgearbeitet werden können.

Geht man davon aus, daß die Gruppe dem Individuum zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und zur Optimierung der individuellen Lernprozesse zur Verfügung steht, stellt dies zwei kardinale Anforderungen an die Strukturen eines dementsprechenden Handlungsfelds dar. Erstens müssen die Lern- und Arbeitsstrukturen so beschaffen sein, daß die Gruppe es dem Individuum ermöglicht, sich selbst zu erkennen und weiterzuentwickeln. Das heißt, in den Gruppenprozessen die Entwicklung fachlich-methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen zu ermöglichen. Zweitens, stellen sie Kommunikations- und Reflexionsmöglichkeiten bereit, die genutzt werden können, ohne jedoch einen Zwangscharakter aufzuweisen.

Diese Anforderungen werden im Feld weitestgehend dadurch umgesetzt, daß in der Gruppe deutlich erkennbare Rahmenbedingungen herausgebildet wurden, die dem Individuum die Arbeit in Kooperation ermöglichen, in dem kooperative Arbeitsweisen erwartet werden und darüber hinaus individuelle Lernprozesse in Einzellerenschritten oder unterstützt durch das Kollektiv befördert werden können. Für diesen Zusammenhang sprechen Beobachtungen wie Hilfsangebote bei neuen Aufgabenstellungen durch Gruppenmitglieder aus *benachbarten* Projektgruppen.

Individuell verschiedene Lernfähigkeiten in bezug auf Lerngeschwindigkeit und Auffassungsvermögen etc., kann in diesem Konzept offenbar entsprochen werden. Dies läßt sich im wesentlichen mittels der unterschiedlichen Arbeitsweisen und den vorhandenen intentionalen Lernprozessen belegen, die in Einzelarbeitsaufgaben oder in der Projektarbeit den individuellen Lerntypen Freiräume bieten können. Es wird beispielsweise je-dem Gruppenmitglied ermöglicht, sich fehlende Informationen eigenständig zu beschaffen. Zur lokalen Lernkultur gehört dabei auch die Möglichkeit dazu, sich in einen Gruppenraum zurückzuziehen um beispielsweise in einem Fachbuch notwendige Informationen zu beschaffen.

Die Hypothesen, die in der Kategorie „Gruppenprozesse“ eingeordnet wurden, zeigen insgesamt eine Reihe von Hinweisen auf eine *Strategie* des Arbeitens und Lernens, die auf einer hohen Kommunikationsdichte basiert und die Kooperation mit anderen Grup-

penmitglieder als Grundanforderung einschließt. Gegenstände der Kommunikation stellen das Führen von Sachdiskussionen über Themen und Belange dar, die sich auf die Gruppe und deren Aufgaben beziehen. Dabei bieten sich dem Individuum ebenso Möglichkeiten, die eigene Situation, Erfahrungen, Probleme, Wünsche und Erwartungen etc. zu artikulieren und auf die Gruppe, auf Lern- und Arbeitsschritte Einfluß zu nehmen. Auf diesem Wege bearbeitet die Gruppe diskursiv die Beseitigung von Widersprüchen auf der Arbeits- und Beziehungsebene. Der Vorteil scheint darin zu bestehen, daß die Gruppe ihre Mitglieder durch diese Kommunikationsleistungen integriert. Das integrierende Element in den kommunikativen Prozessen im Feld, trägt damit insbesondere zur Auflösung von Konfliktpotentialen bei und verstetigt die Sozialisierungsprozesse in der Gruppe.

Die Konfliktlösungsstrukturen zeichnen sich dadurch aus, daß diese in ihren Ausprägungen eine Vielzahl von unterschiedlichen Mustern aufweisen können. Es handelt sich dabei um eine Spannweite, die sich von ausweichendem und daher eher verdecktem Konfliktlösungsverhalten bis hin zu einer sehr offenen und ehrlichen Kritik erstreckt. Einige Gruppenmitglieder zeigen dabei mehr oder weniger viel Geschick, in Konflikten zu vermitteln. Einigen wenigen Gruppenmitgliedern kommt häufiger als anderen die Rolle des Schlichters zu. Diese verfügen offenbar über ein vergleichsweise hohes Ansehen und verkörpern gewissermaßen auch Leitbilder in der Gruppe.

Das Ansehen einer Person in der Gruppe spielt für das kooperative und kommunikative Lernen und Arbeiten nur insofern eine Rolle, wie sich die Kommunikationsprozesse in ihrem Ablauf unterscheiden lassen. Nachvollziehbar wird dies dadurch, daß relative Sympathien zwischen den Gruppenmitgliedern bestehen. Solche Vorlieben für bestimmte Personen spielen durchaus in der Konstituierungsphase von Projektgruppen eine Rolle, werden jedoch insofern relativiert, da die Gesamtgruppe und der Ausbilder auf die Minimierung solcher Einflüsse achten. In diesem Zusammenhang war zu beobachten, daß die Zusammenstellung der Gruppe für das Projekt „Arbeiten und programmieren an CNC-Maschinen“ beim morgendlichen Gruppengespräch diskutiert wurde und die Teilnehmer nach einer zu einem früheren Zeitpunkt gemeinsam erarbeiteten Planung vorgenommen wurde. Das kann zwar nicht immer gelingen, dennoch ist davon auszugehen, daß die in einer Projektaufgabe vorhandenen Lerninhalte unabhängig vom Ansehen einer Person im Arbeitsvollzug vermittelt werden. Der Gruppensprecher nimmt dabei eine wichtige Kontrollfunktion wahr. Da er über alle laufenden Projekte informiert ist, hat er auch Einblick in die Verläufe und Probleme insbesondere über Fortschritte einzelner Gruppenmitglieder.

Die Gleichbehandlung aller Gruppenmitglieder erscheint als ein wichtiges Ergebnis der hohen Sozialisierungs- und Kommunikationskosten i.S. des zu betreibenden kommunikativen Aufwands für die Integration des Individuums in die Gruppe. Auftretendes Fehlverhalten in diesem Zusammenhang wird i.d.R. sanktioniert. Dies läßt sich auch bei den Mitgliedern beobachten, deren Stellung in der Gruppenhierarchie hoch einzuschätzen ist. Es findet sich hierbei eine auf Gegenseitigkeit beruhende soziale Kontrolle, in dem versucht wird, jedem Gruppenmitglied die notwendige Entfaltung zu ermöglichen. Auch dabei ist die Funktion des Gruppensprechers hervorzuheben, der bei Konflikten als Schlichter auftritt und versucht Konsensentscheidungen herbeizuführen. Die Akzeptanz solcher Entscheidungen hängt offenbar damit zusammen, daß die Erfüllung der Arbeits- und Lernziele eine hohe Priorität genießen, so daß von einer Gruppenkultur gesprochen werden kann, die als *Gewährleister* für die Arbeits- und Lernzielerreichung zu verstehen ist.

Hierbei sind die gegenseitigen Hilfestellungen bei der Problemlösung, bei Arbeits- und Lernaufgaben als Kooperationsleistung zu verstehen, in der sowohl die Unterstützung durch die Kommunikation als auch mittels Kooperation selbst als kulturprägend und stabilisierend aufzufassen sind. Dies zeigt sich daran, daß Problemlösungen durch Unterstützungsleistung innerhalb der Gruppe erarbeitet werden und beispielsweise Wissende oder vermeintlich Wissende nach ihrer Meinung gefragt werden. In diesen Prozessen wird nicht nur ein differenzierter Wissensaustausch gepflegt, sondern Solidarität dadurch geübt, daß Unterstützung und Hilfe erfahren und gegeben wird. Im Rahmen dieser Gruppenkultur fällt die eindeutige Verantwortungsübernahme des Individuums für das *Gesamtergebnis* auf, die letztlich für die Solidarität in der Gruppe eine tragende Funktion hat. Dies zeigt sich z. B. daran, daß sich alle für die Arbeits- und Lernergebnisse der jeweils anderen Gruppenmitglieder interessieren. In sozialen Interaktionsprozessen werden kleine *Kniffe* und *Tricks* gezeigt und weitergegeben, die den Einzelnen bei seiner Aufgabenbewältigung unterstützen können. Es wird darüber hinaus auch konkrete Hilfe durch die Übernahme von Aufgaben geleistet. Im ganzen erscheinen die häufigen Hilfestellungen, die sich im Handlungsgeschehen beobachten lassen, als ein gegenseitiges Erfahren und Gewähren von Unterstützungsleistungen, deren Inanspruchnahme eine positiv besetzte Handlung darstellt und auch bei den Ausbildern auf positives Echo stößt.

In diesem Zusammenhang erscheint die Gruppenarbeit im Feld als ein institutionalisiertes Problemlösungsmodell und damit eine Konfliktvermeidungsstrategie bereitstellt, die m. E. ein schlüssiges Motiv für die Einführung von Gruppenarbeit in der Ausbildung darstellt. Es kann angenommen werden, daß dadurch die Sozialisierung in die Gruppe und in das Unternehmen insofern vereinfacht werden kann, da die Gruppe den dafür zu betreibenden Aufwand zum großen Teil im Arbeits- und Lernprozeß selbst auf kooperativ-kommunikativem Wege erbringt.

Ergo muß jedes Gruppenmitglied für sich, für die Aufgaben und für den Anderen Verantwortung übernehmen und wird über die Wahrnehmung seiner Pflichten durch die Gruppe in seinem Fortschritt getragen. Diese Integration kann jedoch nicht vollkommen konfliktfrei gestaltet werden. Die Handhabung von Konflikten wirkt in den meisten Fällen entspannt auch wenn zwischendurch die Diskussionen zum Teil in einer größeren Lautstärke geführt werden. Das zentrale Lernziel dabei besteht darin, daß die Gruppenmitglieder im Fluß der Handlungen lernen, miteinander umzugehen und dabei die spezifischen sozialen und kommunikativen Kompetenzen entwickeln.

In den Lernprozessen innerhalb der Gruppe fällt entsprechend die Abhängigkeit des gemeinsamen Lernens und Arbeitens von der hohen Kommunikationsleistung auf. Insgesamt treten im Feld Schwächen in dieser Kompetenz deutlich hervor. Es ist in diesen Fällen eine geringere Kommunikationsbeteiligung beobachtbar, die von den anderen Gruppenmitgliedern durch Nachfragen kompensiert werden muß. Dennoch lernen die Jugendlichen Diskussionen *wirklich* zu führen und insgesamt zu einer Lösung bei auftretenden sachbezogenen oder beziehungsbezogenen Problemen zu gelangen.

Durch die Präsenz bestimmter Gruppenmitglieder ist die Motivation in der Gruppe offenbar hoch, was auf den sozialen Einfluß durch diese Personen auf die Gruppe selbst zurückgeführt werden muß. Nach Angaben verschiedener Gruppenmitglieder: „macht die

Arbeit mit manchen Leuten mehr Spaß als mit anderen“. Eine weitere Aussage für eine unterschiedliche Bereitschaft mit bestimmten Personen in einer Gruppe zu arbeiten ist: „Der macht immer nur Unsinn und ist immer unkonzentriert“. Motivationsprobleme werden jedoch versucht, innerhalb des Kollektivs zu beseitigen. Das heißt, diesbezügliche Defizite werden durch Gespräche mit eindeutig appellativem Charakter ausgeglichen. Die Anerkennung von Leitfiguren und Leitbildern führen dabei zu einer deutlichen Akzeptanz von steuernden Eingriffen dieser Personen. Aber auch der relativ hohe Autonomiegrad ergibt hierbei offenbar eine entsprechende Identifikation mit der Gruppe nach innen, die somit ihrerseits die Gruppenkohäsion stärkt und gleichzeitig die Basis für eine positive Außendarstellung der Gesamtgruppe ergibt. Auf diese Weise wird die geschlossene Wirkung der Gruppe nach außen erklärbar.

Der soziale Zusammenhalt wird teilweise über informelle Gespräche gesteuert und aufrechterhalten. Dieser informelle Charakter von Dialogen zeigt sich beispielsweise auch in Gesprächen, die Themen behandeln, die sich nicht durch eine unmittelbare Nähe zum Arbeits- oder Lerngegenstand auszeichnen. Gespräche dieser Art sind für den Gruppenzusammenhalt wiederum konstitutiv, wobei die Gruppe ihre Kohäsion durch den Aufbau von Nähe und Verständnis weiter stabilisiert. Auffallend ist dabei unter anderem, daß die Jugendlichen einen häufigen Körperkontakt pflegen, der nur sehr selten auf Ablehnung stößt. Bemerkungen wie: „Laß mich in Ruhe weiterarbeiten und störe mich nicht“ werden i.d.R. als Äußerung des Mißfallens akzeptiert und als Aufforderungen zur Verhaltensänderung gewertet.

Insgesamt geben sich die Auszubildenden gegenseitig Rückmeldungen über Handlungen und Verhalten. Soziale Kontrolle ist dabei als Instrument zu verstehen, das abweichendes Verhalten bewußt zu verändern sucht. Die Ausübung der sozialen Kontrolle scheint zwei wesentlichen Zielsetzungen zu dienen. Zum einen entsteht für alle ein gewisser Lern- und Arbeitsdruck, der die Zielerreichung unterstützen soll. Zum anderen, wird die soziale Kontrolle zur Verhaltensregulierung eingesetzt. Insbesondere die Einhaltung der Lern- und Arbeitsziele wird durch die Gruppe teilweise rigide überwacht und sowohl in informellen Gesprächen als auch in den Gruppengesprächen formal thematisiert.

Das Recht korrigierend in die Gruppe einzugreifen, besteht prinzipiell für alle Gruppenmitglieder, die jedoch nur über eingeschränkte Sanktionsinstrumente verfügt. Der Erfolg korrigierender Maßnahmen bleibt dabei weitestgehend von der Stellung der Person in der Gruppe abhängig. Der Ausbilder ist in jedem Fall der anerkannte Vorgesetzte, dessen Interventionen immer formal umgesetzt und vor allem durch die Gruppenmitglieder akzeptiert und angenommen werden.

Offensichtlich tragen die beobachteten sozialen Interaktionen zu der Herausbildung und Stabilisierung eines von allen akzeptierten Problemlösungsmodells bei. Die problembezogenen sozialen Interaktionen stellen damit gleichsam das *Kernmodell* des Lernens, Arbeitens und Problemlösens im Handlungsfeld dar. Kommunikationsnetze bilden sich aus und die auffindbaren Interaktionsmuster prägen die lokale Kultur und die Koexistenz. Fragen zu stellen und eine adäquate Antwort zu erhalten, scheint als Grundkonsens in der Gruppe genauso zu tragen, wie die Möglichkeit, konstruktive Kritik zu üben. Kritisiert wird sowohl verdeckt über scherzhafte Äußerungen wie auch in der eindeutigen Thematisierung von Problemen. Das heißt für einzelne Auszubildende aber auch, daß sie der Ironie und

dem Spott der Anderen ausgesetzt sein können, darüber jedoch auch Stärken, Schwächen und Defizite aufgezeigt und Grenzen deutlich gemacht werden. Die hier herausgebildete Kultur erlaubt dabei Freiräume für individuelle Umgangsweisen mit Problemen auf der Sach- sowie auf der Beziehungsebene.

Prozesse der Selbststeuerung in der Gruppe

Die beobachtbaren Prozesse der Selbststeuerung insgesamt sind eng mit der Zuweisung der Arbeits- und Lernaufgaben verbunden. Die Aspekte der Selbststeuerung des Lernens lassen sich dabei von denen des Arbeitens nicht trennen, da Lernziele sowie Projektziele in der Planung und Ausführung von der Gruppe strukturiert werden.

Der hier angesprochene Prozeß der Selbststeuerung stellt hierbei eine Kategorie dar, in der Differenzen zwischen den individuellen Fertig- und Fähigkeitsniveaus in der Gruppe kontinuierlich ausgeglichen werden. Dieser Ausgleichsvorgang von Fähigkeitsdifferenzen ist als Homogenisierung von personengebundenen, damit vorher heterogener Fertig- und Fähigkeitsniveaus zu verstehen. Steuerung in dem hier verwendeten Wortsinn bezieht sich dabei auf die unterschiedlichen Wege des Erreichens von feststehenden Lernzielen sowie in der Nutzbarmachung von an spezifische Arbeitsanforderungen gekoppelte Lerninhalte.

Die Kategorie der Selbststeuerung im Forschungsfeld kann mit Hilfe unterschiedlicher Beobachtungen konkretisiert werden. Wie bereits im Vorhergehenden erwähnt, findet Lernen gemeinsam mit anderen aber auch in Phasen der Einzelarbeit statt. Die jeweils festliegenden Lernziele sowie die dafür notwendigen Lernschritte werden von den Gruppen oder vom Individuum geplant. Im Projekt „Arbeiten und programmieren an CNC-Maschinen“ wurden für die Abschnitte der theoretischen Unterweisung gemeinsame Terminabsprachen getroffen. Jeder Teilnehmer war dadurch gezwungen andere Lern- und Arbeitsaufgaben zu planen um einen gemeinsamen Termin realisieren zu können.

Es fällt ein häufiges spontanes Zusammenfinden von Gruppenmitgliedern auf, die sich über ein auftretendes Problem austauschen. Es wird gefragt, ob ein Gruppenmitglied in einem solchen oder ähnlichen Kontext schon Erfahrungen sammeln konnte bzw. über weiterführende Kenntnisse verfüge. So war im Projekt „Vorrichtungsbau mobile Schraubstation“ zu beobachten, daß die Projektteilnehmer bei der Materialauswahl Ideen bei anderen Gruppenmitgliedern nachfragten.

Die im Konzept vorgesehene Multiplikatorenfunktion einzelner Gruppenmitglieder ist daher auch nicht als Selbstzweck zu verstehen, da über die *Streuung* der Fertig- und Fähigkeitsniveaus nicht nur die Kommunikation in der Gruppe aufrechterhalten wird, sondern darüber hinaus die individuelle und kollektive Selbststeuerung als Zielerreichungsstrategie im Handlungsgeschehen verstetigt wird.

Die Selbststeuerung von Lernprozessen wird darüber hinaus dadurch getragen, daß Informationen mit Neuigkeitswert und für die Arbeit notwendige Informationen und Wissen in der Gruppe in direkter Kommunikation ausgetauscht werden. Die Aufrechterhaltung der Informationsflüsse läuft i.d.R. als „face-to-face“ Kommunikation. Dadurch werden dem

Individuum nicht nur direkte Eingriffs- und Einflußmöglichkeiten auf die Meinungsbildung in der Gruppe eröffnet, sondern im Diskurs die Aspekte Inhalte, Wissen und Methoden in diese für alle offenen Lernprozeß hineingetragen. Aus einer systemischen Perspektive betrachtet, lassen sich die Vorgänge der Selbststeuerung des Lernens dahingehend interpretieren, daß die jeweiligen Lernziele ständig angepaßt und die Wege der Aneignung von Inhalten etc. gleichfalls Veränderungen unterworfen werden können. Hierbei tritt die Selbststeuerung des Individuums und der Gruppe deutlich zu Tage, da die Notwendigkeit der jeweils wichtigen Lernziele den jeweiligen Bedürfnissen angepaßt werden können ohne die durch die Gruppe gesetzten Standards zu verändern.

Die Aktivitäten in der Gruppe sind in diesem Selbststeuerungsmodell auf das Gesamtergebnis orientiert und von der Gruppe diskursiv erarbeitet und festgelegt. Als Gesamtziel gilt dabei die Sicherung der geplanten Projektergebnisse sowie der Lernfortschritt des Individuums und der kollektiven Wissensvermehrung. Insbesondere während der Gruppengespräche werden Erfolge, Mißerfolge sowie Lern- und Arbeitsstrategien an die Gruppe kommuniziert.

Die getroffenen Absprachen werden von allen als verbindlich angesehen und entsprechen bezüglich der Anforderungen im wesentlichen der Ernstsituation eines Industrieunternehmens bezüglich sozialer, fachlich-methodischer und personaler Kompetenzen. Diese Orientierung macht es erforderlich, daß sowohl die curricularen Anforderungen der betrieblichen Berufsbildung eingehalten werden, als auch jene Qualifikationen und Kompetenzen befördert werden, die für die direkte Verwertung im ausbildenden Unternehmen verfügbar gemacht werden sollen.

Selbststeuerung bezieht sich in der Projektarbeit nicht ausschließlich auf die Planung von Vorgehensweisen und der Festlegung von Arbeitsschritten oder der jeweiligen Personalausstattung in Projekten. Selbststeuerung schließt die Nutzung der vorhandenen Handlungsspielräume und gegebenenfalls deren Ausweitung ein. Besprochene Lern- und Arbeitsziele sowie die Einhaltung der Lernschritte sowie vereinbarter Inhalte, die zum angestrebten Berufsabschluß führen, liegen fest. Diese sind demnach nur in ihrer Reihenfolge der Aneignung sowie in der Planung der dafür notwendigen Lernschritte disponibel.

Die im Zusammenhang der Selbststeuerung hergestellte Transparenz der Lern- und Arbeitsziele verdeutlicht für alle die Rahmenbedingungen, Chancen und Möglichkeiten für den eigenen und den kollektiven Fortschritt auf dem Wege der Erreichung des Hauptziels des Berufsabschlusses. Das Konzept „Gruppenarbeit in der Ausbildung“ bzw. die konzeptionelle Offenheit für Prozesse der Selbststeuerung kann daher auch als Zielerreichungsstrategie interpretiert werden, da hierin für die Auszubildenden eine Orientierungsfunktion im Hinblick auf die zukünftigen Arbeitsstrukturen zur Verfügung gestellt wird.

An dem Beispiel des Projekts „Schrauberlehrgang“ kann dies sehr einfach belegt werden. Gemäß des Ausbildungskonzepts führen sich die Lernenden gegenseitig in das neue Lernfeld ein. In diesem Fall werden die von einem Auszubildenden erarbeiteten theoretischen Inhalte an die *Kursteilnehmer* weitergegeben. Es liegt eine von den Auszubildenden erstellte Broschüre vor, die alle notwendigen Wissensbestandteile und eine

Beschreibung der praktischen Vorgehensweisen enthält. Die oben angesprochene Orientierungsfunktion ist darin zu sehen, daß hier zukünftige Verhaltens- und Arbeitsweisen zur Normalität werden. Mit anderen Worten: es wird kontinuierlich die Fähigkeit des Individuums und des Kollektivs geschult, sich selbst zu qualifizieren und die Gesamtheit der festliegenden Lernziele in eigenständig festzulegenden Lerneinheiten aufzulösen und dann situationsgemäß in das *eigene* Lernen zu integrieren.

Prozesse der Selbstorganisation in den Arbeits- und Lernaufgaben

Selbstorganisierende Lernprozesse zeichnen sich insgesamt dadurch aus, daß die Gruppe Situationen herbeiführt, in denen eine Weiterentwicklung des Individuums und der Gruppe selbst parallel erzielt werden kann. Die Situationen, die eine Beschreibung der Selbstorganisation in dem Sinne zulassen, daß die Rahmenbedingungen der Arbeit die geforderten Selbstorganisationsprozesse auslösen, wird anhand von Beobachtungsdaten im folgenden aufgezeigt. Auch hier tritt eine Verzahnung zwischen der arbeits- und lernbezogenen Selbstorganisation auf, die wie im Falle der Selbststeuerung nicht voneinander getrennt werden kann.

Zusammengenommen steht in dieser Form der Selbstorganisation die Veränderung personengebundener Fertig- und Fähigkeiten, die Modifikation gruppenbasierten Wissens und Problemlösungsstrategien, die explorative Auseinandersetzung mit den Anforderungen in der Projektarbeit im Vordergrund. Die dabei erkennbaren Handlungs- und Dispositionsspielräume deuten auf Aspekte eines eher *spielerischen* Lernens hin, indem Lösungen, Bearbeitungstechniken und Lerninhalte spielerisch im Handlungsvollzug erschlossen werden können. Im Zusammenhang einer solchen *Lerntechnik* kann über den Prozeß der Selbstorganisation die individuelle Selbstständigkeit in der Zusammenarbeit bei Problemlösungen die notwendigen Kompetenzen und das Wissen en passant angeeignet werden.

Die kollektive und individuelle Strukturierung des Arbeitstages sowie die soziale Kontrolle sind konzeptioneller Bestandteil der „Ausbildung in Gruppenarbeit“. Teilweise wird die Zielerreichung (Lern- und Arbeitsziele) durch den Ausbilder kontrolliert. Es werden beispielsweise intern Gespräche mit dem Ausbilder durchgeführt, die eindeutigen Prüfungscharakter aufweisen. Dennoch kann hierbei von selbstorganisierten Lern- und Arbeitsprozessen gesprochen werden, da wesentliche Kontrollfunktionen im Verantwortungsbereich der Gruppe lokalisiert sind. Wie bereits mehrfach angedeutet wurde, sind die individuellen Defizite und Stärken innerhalb der Gruppe transparent. Die lokale Vertrauenskultur, insbesondere im Hinblick auf die Selbstorganisation schließt es auch ein, daß Unterstützungsleistungen nachgefragt werden können. Selbstorganisiert sind Lern- und Arbeitsprozesse m. E. insbesondere dann, wenn das Kollektiv Ressourcen für solche Fälle zur Verfügung stellt.

Im Rahmen explorativen Lernens, das sich konkret in Situationen der Erschließung einer Arbeits- oder Lernaufgabe beobachten läßt, gestattet ein Lernen durch Versuch und Irrtum. Selbstorganisation schließt dabei die sukzessive Anpassung von Lösungswegen, die Definition notwendiger Lerninhalte, die Informationsbeschaffung und -anwendung in die Handlungsabläufe ein. In Phasen der Auftragsübernahme für Projekte zeigte sich dies vergleichsweise deutlich. Sowohl die Verteilung von Aufgaben und daraus resultierende

Lernmöglichkeiten werden von den Auszubildenden selbst erschlossen, strukturiert und geplant.

Selbstorganisation des Lernens und Arbeitens tritt dabei auf zwei unterschiedlichen Ebenen in Erscheinung. Einmal bietet sich in diesen Prozessen die Möglichkeit, durch Versuch und Irrtum das eigene Handeln und das dahinterstehende handlungsstrukturierende Wissen zu überprüfen und gegebenenfalls zu erweitern. Dabei steht die Überprüfung individueller Denk- und Handlungsansätze im Mittelpunkt, die im Rahmen diskursiver Problemlösungsprozesse vollzogen wird. Die zweite Ebene der Selbstorganisation drückt sich dann durch Überprüfung der üblichen Denk- und Handlungsmuster der Gruppe aus. Das heißt, im Prozeß der Erarbeitung von Lösungsstrategien wird sowohl das Problemlösungsrepertoire der Gruppe erweitert als auch für die aktuelle Problemlösung modifiziert. Auf der Grundlage der Überprüfung und Anpassung der individuellen und kollektiven *Wissenslandkarten* werden Veränderungen vorgenommen, die m. E. in drei wichtigen Zielen des selbstorganisierten Lernens und Arbeitens bestehen (vgl. dazu auch Kapitel 4):

- das Erkennen, Definieren und Anpassen der Lerninhalte;
- das Erkennen, Definieren und Anpassen der Rahmenbedingungen des Lernens und Arbeitens;
- die Modifizierung des individuellen und kollektiven Problemlösungsverhaltens im Rahmen kooperativen und kommunikativen Lernens und Arbeitens.

Derartige Veränderungen werden in den konkreten Projektverläufen im Vollzug des Arbeitens, Lernens und Problemlösens in mehreren Stufen ermöglicht, in denen das Lernen auf der Basis von Diskussion, Versuch und Irrtum immer wieder zur Anwendung kommt. Beschreibt man solche Prozesse, können diese in drei wesentliche Komponenten unterteilt werden.

1. *Problemerkfassung*: Lernen geht zunächst vom *naiven* Blick auf die Problemstellung aus. Es werden Strategien erwogen und diskutiert.
2. *Vergleich mit Bekanntem*: dabei wird Lernen vor dem Interpretationshintergrund des Bekannten und der bereits vorhandenen Erfahrungen vollzogen.
3. *Wissenserweiterung durch Wissensbeschaffung*: sollten die Kenntnisse und das Wissen für die vorliegende Problemstellung nicht genügen, wird dieses Defizit durch Experten aus der eigenen Gruppe oder durch den Ausbilder sowie durch die Verwendung von Lehrmaterial ausgeglichen.

Weitergehende Selbstregulierung der Gruppe und der Kompetenzen der Akteure erfolgt durch Lernen mittels Erfahrungssammlung im Rahmen der zu beobachtenden spontanen Problemlösung. Auf Nachfrage oder ausgelöst durch die Anforderungen an die Gruppe, werden intern baldmöglichst Potentiale zur Verfügung gestellt. Kooperation wird hierbei positiv i.S. einer Entlastung gewertet, die den Prozeß der Selbstorganisation anhaltend stabilisiert. Dabei traten vereinzelte Regelverstöße auf, die offenbar Bestandteil der lokalen Selbstorganisation darstellen. Es konnte beobachtet werden, daß einige Gruppenmitglieder

bestimmte Anforderungen besser bewältigen konnten und daher bereitwillig solche Aufgaben für andere übernahmen. Ein Beispiel: Auszubildende, die über Stärken in der Oberflächenbearbeitung von Metallteilen verfügten, gaben Planungsarbeiten im Austausch ab.

Insgesamt wurden sowohl Auskünfte als auch Unterstützungsleistungen innerhalb der Gruppe ohne zu zögern jedem Gruppenmitglied verfügbar gemacht. Durch diese Kooperationsleistungen stabilisieren und differenzieren sich gleichzeitig die Selbstregulierungspotentiale der gesamten Gruppe. Ein zweiter Aspekt wird in diesem Kontext für das Lerngeschehen bedeutend. Durch die Kommunikation von Erfolg und Mißerfolg mit angewendeten Lösungsstrategien werden die individuellen und damit parallel die kollektiv verfügbaren Qualifikationen erhöht. Die Effekte beruhen darauf, daß jedes Gruppenmitglied den Wissens- und Fähigkeitsstand der anderen einschätzen kann, jeder den Stand der laufenden Projekte kennt und somit die Selbststeuerung und Selbstorganisation durch ein Bewußtsein vorhandener Defizite aber auch Stärken leichter aufrechterhalten werden kann. Fortschritte und Mißerfolge auf der Arbeits-, Beziehungs- und Lernebene werden thematisiert, wodurch Stärken und Schwächen bei Kenntnissen, Fertigkeiten und Wissen des Individuums explizit gemacht werden und somit die Transparenz innerhalb der Gruppe ansteigt. Der Effekt dieser Offenlegung kann als Ausgangspunkt für die individuelle Planung des Lernens genutzt werden und bietet gleichzeitig Anhaltspunkte für kontinuierliche Veränderungen in den Strukturen des Lernorts und dem Lerngeschehen. Hierbei werden sowohl die individuellen als auch die kollektiven Bedürfnisse in der Lernprozeßgestaltung berücksichtigt sowie Planungen für die Verteilung von Aufgaben erleichtert.

Zusammenfassung der konstitutiven Strukturen des Arbeitens und Lernens in der beobachteten Gruppe

Die beiden vorher genannten Aspekte Selbststeuerung und Selbstorganisation gelten auch für die Arbeitsaufgaben und deren Zuteilung an die Gruppenmitglieder. Es kann davon ausgegangen werden, daß die Offenheit und durch die Gruppe vollzogene Aufgabenverteilung ein Motivationsinstrument darstellt, dessen Einsatz die Identifikation und Lernbereitschaft der Gruppenmitglieder erhöht. Grundsätzliche Gültigkeit hat das Prinzip der Rekrutierung für Aufgaben- und Lerngruppen auf der Basis von Freiwilligkeit, verfügbarer Zeit und Interesse. Dabei werden relativ große Handlungsspielräume eröffnet und eine vergleichsweise freie Zeiteinteilung ermöglicht. Innerhalb dieser Freiräume ergeben sich Zeiträume für selbstorganisierte Lernphasen und Lernmöglichkeiten, die von den Gruppenmitgliedern genutzt werden können. In diesen Ereignisflüssen wird die temporäre Führungsfunktion des Ausbilders deutlich, der in den meisten Fällen nur nach Aufforderung in Erscheinung tritt; er steht somit als Koordinator der Lernbedingungen außerhalb des Gruppengeschehens und nimmt die Gruppe selbst bzw. deren Mitglieder zum Teil in einer Außenperspektive wahr.

Die diskursive Zuteilung von Aufgaben und Funktionen orientiert sich sowohl an den Interessen des einzelnen, als auch an den Aufgaben- und momentan zu absolvierenden Lernzielen. Es wird versucht, den Interessen einzelner entgegenzukommen und gleichzeitig zwischen aufgabenabhängigen Erfordernissen und individuellen Lernzielen zu vermitteln.

Hierbei tritt der Anspruch der selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Strukturierung des Tagesablaufs deutlich in Erscheinung.

Die Aufgabenaufteilung ist durch zwei Vorgehensweisen gekennzeichnet. Zum einen, nach formellen Absprachen im Plenum. Zum anderen, werden solche Vereinbarungen informell im Aufgabenvollzug getroffen. Die zu erledigenden Aufgaben werden in ihren Teilschritten gemäß der in der Gruppe erstellten Planung ausgeführt. Teilweise werden die Auszubildenden jedoch auch durch den Ausbilder in Projekte delegiert. Dies ist dann davon abhängig, welche Lerninhalte aus der Perspektive des Ausbilders vollzogen werden sollen, oder Gruppenentscheidungen bezüglich der Zuweisung von Lernaufgaben von *außen* korrigiert werden. Diese Einschränkung bei der Offenheit der Rekrutierung erfolgt dann weitestgehend danach, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten ein Gruppenmitglied besitzt, um die Teilnahme am Projekt zu rechtfertigen bzw. derjenige, der als besonders geeignet erscheint, kann durchaus in eine Gruppe rekrutiert werden. Diese Vorgehensweise gilt auch für den Fall, daß individuelle Defizite, die aufgrund der Transparenz in der Gruppe bekannt geworden sind, auf dem Weg der Zuweisung von Lernaufgaben ausgeglichen werden. Diese Vorgehensweise ist allerdings nur in zwei Fällen zu beobachten gewesen.

In den morgendlichen Gruppengesprächen hat jedes Gruppenmitglied, das etwas beizutragen hat, die Möglichkeit, sich konstruktiv und planerisch einzubringen. Information die für die Gruppe von Bedeutung sind, oder Kenntnisse und Veränderungen bezüglich der Rahmenplanungen werden an die Gruppe weitergegeben. Es wird auf die Schwerpunkte und Themen hingewiesen, die mittelfristig in der Gruppe zur Bearbeitung anstehen. Kollektiv festgelegte Ausbildungssequenzen müssen grundsätzlich in ihrem geplanten Terminrahmen bleiben und jede Abweichung muß vor der Gruppe verantwortet und gerechtfertigt werden. Darüber hinaus werden für die Gruppe relevante Termine wie Besprechungen zur Arbeitssicherheit oder Projekttermine angesprochen und deren Wahrnehmung bzw. Erfüllung sichergestellt.

Die Gruppenarbeit unterstützt das Lernziel, einen kontinuierlichen fachlich-methodischen und sozialen Qualifizierungsprozeß in der Gruppe zu initiieren und zu unterstützen. Die Gruppe soll die Kompetenzen ihrer Mitglieder systematisch zur Lösung von Problemen nutzen und heterogene Kompetenzprofile angleichen. Die hierbei implizite Selbstqualifizierung der Auszubildenden wird durch die Arbeitsweise und durch die bereitstehende Infrastruktur weitgehend unterstützt.

Die an den Stellwänden in der Werkstatt aushängenden Prüfungsfragen können bei jeder Gelegenheit benutzt und während der Arbeit diskutiert werden. Es ist ein souveräner und selbstbestimmter Umgang mit allen zur Verfügung stehenden Arbeitsmitteln möglich und die Verwendung der Werkzeuge und die freie Benutzung der Maschinen unterstützen dies zusätzlich. Die Auszubildenden bewegen sich gleichsam in einer *Lernwelt*, die sie sich angeeignet haben und ständig entsprechend der Bedürfnisse verändern.

Strukturen und Prozesse direkt und indirekt beobachtbaren Lernens

Hierbei handelt es sich um die eigentliche *Zentralkategorie* zur Beschreibung des Lernens im *Feld*. Dies ist so zu verstehen, daß in dieser Kategorie diejenigen Beobachtungsdaten aufgenommen wurden, die Rückschlüsse auf Lernhandlungen und –prozesse im Zusammenhang mit dem Lernen in Gruppen zulassen. Aus der Feldarbeit ergaben sich zwei unterschiedliche Abstraktionsgrade in den Kategorien. Dabei wird ein Hauptproblem der

hier verwendeten Vorgehensweise offensichtlich. Die deskriptiven Kategorien sind vom Gegenstand selbst weiter entfernt, als die Kategorien, die direkt die Hypothesen zur Erfassung des zu untersuchenden Gegenstandes beinhalteten. Die oben dargelegten Kategorien sind jedoch, berücksichtigt man die Fragestellung nach den Indikatoren und Elementen des Gruppenlernens, für das Verständnis des Handlungsfeldes unumgänglich. Sie stellen gleichzeitig die Grundlage für die im folgenden dargelegten Beschreibungen der beobachteten Lernprozesse, die sich nur durch eine Erfassung und Interpretation der Rahmenbedingungen und Arbeitsstrukturen erschließen lassen. Ein Beispiel dafür besteht in der Beschreibung des explorativen Lernens, das sich nur über die oben dargelegten Handlungen in interaktiven Arbeits- und Lernprozessen rekonstruieren läßt. Im Umkehrschluß bedeutet das, die nachfolgend herausgestellten Lernformen konnten nur unter Verwendung von der oben dargelegten Datengrundlage abstrahiert werden.

Insgesamt stellen sich die einzelnen Lernformen, die als Teilprozesse des Gruppenlernens interpretiert werden können, als ein prozeßhaftes Geschehen dar, das insbesondere vor dem Hintergrund der beschriebenen Arbeits- und Lernstrukturen als eine Möglichkeit für eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung gelten kann. Die im Konzept erreichbare Integration von Qualifizierungszielen und die Vermittlung von extrafunktionalen Kompetenzen wird dabei über intentionales Lernen in der vorliegenden Projektstruktur ermöglicht.

Die beobachtbare Lernkultur beruht auf dem Konzept der Integration von fachlich-metho- discher, sozialer und personaler Kompetenzen. Im einzelnen läßt sich diese Aussage durch höchst unterschiedliche Aspekte belegen. Die Anforderungen an die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind im Arbeitsvollzug ständig gegenwärtig. Über diese Anforderung werden diese Fähigkeiten nicht nur ständig eingeübt, sondern sind gleichzeitig Ausdruck der örtlichen Lernkultur. Die Zielsetzung des Erkennens von Zusammenhängen in lokalen und unternehmensübergreifenden Bezügen wird zum einen über die Strukturierung der Lernprozesse selbst und zum anderen, über den Kontakt zu den Produktionsbereichen in der Projektarbeit hergestellt. Durch diese beiden Aspekte der Lernortstruktur rückt das intentionale Lernen in den Vordergrund, daß insgesamt auf die Ganzheitlichkeit der zu vermittelnden Kompetenz- und Qualifikations**bündel** ausgerichtet ist.

Der Schwerpunkt bei der sozialen Integration des Individuums durch das Medium des Gruppenlernens, liegt damit notwendigerweise auf der Vermittlung sozialer Kompetenzen wie beispielsweise der Kommunikationskompetenz als *funktionales* Motiv und der Vermittlung von personalen Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit und Rücksichtnahme als *Voraussetzung* für die Funktionsfähigkeit dezentraler Arbeitsstrukturen oder von Gruppenarbeit.

Gruppenlernen stellt sich dabei gleichfalls als ein Lernprozeß dar, der unabhängig von den zu erlernenden Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen Gültigkeit hat, somit in jeden denkbaren Lernkontext implementiert werden kann. Im Konzept sind Rahmenvereinbarungen und -richtlinien getroffen worden, die es ermöglichen, die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit der Gruppe auch ohne die Anwesenheit eines Vorgesetzten aufrecht zu erhalten und die Motivation für die Erfüllung der Arbeits- und Lernaufgaben in der Gruppe zu gewähren.

Die Gruppenprozesse und die Lernprozesse erlangen damit gewissermaßen eine Verstetigung. Diese Verstetigung des Lernens in der Gruppe findet sich gleichermaßen auch in Phasen der Einzelarbeit und ist damit nicht zwingend an Gruppenaktivitäten gebunden. Daher kann Gruppenlernen auch als *Arbeitsweise* und damit als lokale Kultur der Gruppe verstanden werden. Dies zeigt sich daran, daß Hilfe und Unterstützungsleistungen permanent bei dem Geschehen im Feld zu beobachten sind. Ein Beispiel kann diese Aussage belegen. Die Erschließung von Anforderungssituationen wird häufig durch *Zusammenrufen* kleinerer Gruppen und ein dadurch inszenierter Austausch über ein Problem vollzogen. Besonders fällt der reduzierte Steuerungsaufwand durch die Vorgesetzten auf, was sich darin zeigt, daß die Auszubildenden eigenständig ihre Aufgaben wahrnehmen und bearbeiten und darüber hinaus häufig ihre Unterstützung anderen Gruppenmitgliedern anbieten.

Diese Aussagen lassen sich auch durch spezifische Formen des Lernens innerhalb von kollektiven Problemlösungen belegen. Die Entwicklung und Umsetzung von Problemlösungen läßt sich dabei auf zwei abstrakten Ebenen skizzieren:

- als die Interaktion der Gruppe/Lernender und der Aufgabe oder Problemstellung oder
- der Gruppe/Lernender und einem Lehrenden (Multiplikator oder in wenigen Ausnahmefällen durch den Ausbilder)

Im Vordergrund steht dabei die diskursive Klärung von Zusammenhängen, notwendigen Arbeitsschritten und die Auswahl von dafür notwendigen technisch-methodischen Lösungsoptionen.

Ein weiteres Feld durch das der Prozeß des Gruppenlernens beschrieben werden kann, liegt in der Wahrnehmung der Funktion des Gruppensprechers. Diese ist ein *Hauptübungsfeld* für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Dies muß herausgestellt werden, auch wenn, wie oben ersichtlich, der großen Vielfalt anderer Arbeitssituationen eine Bedeutung für die Aneignung sozialer Kompetenzen zugerechnet werden muß. Die Gruppensprecherfunktion muß von jedem rotierend wahrgenommen werden und ist als Pflichtaufgabe definiert. Die Anforderungen umfassen die Moderation der Gruppengespräche, die Funktion des Ansprechpartners und stellen eine Zugangsfunktion zu der Gruppe selbst dar. Der Gruppensprecher hat sowohl eine Vermittlungsfunktion auf der Gruppenebene als auch eine hierarchieübergreifende Rolle in der Funktion des Ansprechpartners.

Die beobachtbaren Lernprozesse können in eine größere Anzahl von erkennbaren konstituierenden und spezifischen Mustern des Lernens in Gruppen charakterisiert werden. Insgesamt kann das Lernen in der Gruppe als ein vielschichtiger Prozeß mit unterschiedlichen Ausprägungen und Zielstellungen verstanden werden. Auffällig an den Gruppenlernprozessen ist die Komplexität i.S. einer Parallelität verschiedener Lernformen. Gleichzeitig tritt insgesamt die *stabile* Verzahnung zwischen Arbeiten und Lernen im Handlungsgeschehen in den Vordergrund.

Die Parallelität verschiedener Lernformen und die Verzahnung von Arbeiten und Lernen stellen den Hintergrund der folgenden Darstellung unterschiedlicher Lernformen dar. Es können unterschiedliche *Wege* des Lernens beschrieben werden, die im einzelnen in den

Handlungsvollzügen der Gruppenmitglieder auftreten bzw. dann zur Anwendung kommen, wenn die Aneignung relevanter Handlungsmuster und von Wissen erforderlich wird. Insbesondere im bisher beschriebenen Gruppenlernen kommt dem Lernen als Vorgang der Verhaltensänderung in der Gruppe eine zentrale Bedeutung zu. Verhaltensänderung als iterativer Prozeß, beschreibt dabei eine Modifikation des Denkens und Handelns, welche sich sowohl als Herausbildung und Anwendung von Fertig- und Fähigkeiten beschreiben läßt, als auch Modifikationen von Verhaltensmuster in der sozialen Interaktion beinhaltet.

Im Verlauf der Untersuchung und in der Analyse der erhobenen Daten lassen sich im Feld insgesamt zehn unterschiedliche Lernformen differenzieren und nachzeichnen.

- I. *Lernen durch verschiedene Hilfestellungen der Kollegen oder des Ausbilders*
Hierbei kommt den im Konzept vorgesehenen Multiplikatoren eine erhebliche Bedeutung zu. Es werden innerhalb kleinerer oder größerer Gruppen Wissen, Inhalte, Fertig- und Fähigkeiten von Auszubildenden durch geleistete Hilfestellungen vermittelt. Hilfestellungen werden auch durch den Ausbilder gegeben, der durch methodische oder theoretische Hinweise die Auszubildenden zu Lösungen hinführt. Unter die Kategorie *Hilfestellungen* werden auch die Beantwortung von Fragen und die Beseitigung entstandener Unklarheiten bei den Arbeits- und Lernaufgaben gefaßt.
- II. *Lernen durch Wissensvermittlung*
Lernen durch Wissensvermittlung erfaßt in erster Linie Prozesse der Wissensvermittlung in Unterrichtseinheiten durch den Ausbilder, Fachausbilder oder den Multiplikator. Es finden sich in zweiter Linie aber auch Möglichkeiten der Wissensvermittlung, die direkt in Problemlösungsprozesse eingebunden sind, indem Wissen durch diejenigen Gruppenmitglieder eingespeist wird, welche die aktuell benötigten Inhalte bereits kennen.
- III. *Lernen auf der Basis intentionaler Lernprozesse*
Es findet sich eine Vielzahl von Aufgabenstellungen und Lernanforderungen in den Projekten, die in der Form eines intentionalen Lernens in den Arbeitsvollzügen angelegt sind. Bezogen auf ihre Anzahl können einige wenige oder mehrere Fertig- und Fähigkeiten gleichzeitig angeeignet werden. Am Beispiel der Entwicklung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit in den Arbeitsvollzügen tritt dies am deutlichsten in Erscheinung.
- IV. *Lernen im Prozeß der Problemerschließung*
Dazu gehören nicht nur spezifische Aufgabenstellungen sondern auch insbesondere solche äußerst unterschiedliche soziale Situationen, die in der Zusammenarbeit auftreten. In solchen Fällen kann der Lernprozeß in unterschiedliche Stufen unterteilt werden.
 1. Konfrontation mit einer Problemstellung und eine erste Exploration;
 2. Betrachtung und Annäherung an mögliche Lösungen, die vor dem Hintergrund der eigenen und der kollektiven Erfahrungen diskutiert, geplant und durchgeführt werden;

3. in der Ausführung werden Lösungswege weiter verändert und als mögliche Problemlösung erkannt und in das individuelle und kollektive Repertoire integriert.
- V. *Lernen durch Anleitung*
Lernen wird in den Aufgabenvollzug in der Weise integriert, daß eine Person die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten in einem diskursiven gemeinsamen Arbeitsprozeß zur Verfügung stellt. Dabei wechseln sich Anleitungsphasen durch eine oder mehrere Personen mit Phasen der individuellen oder kollektiven Problem- und Aufgabenlösung ab.
- VI. *Lernen durch Vormachen*
Diese Lernform ist dem Lernen durch Anleitung sehr ähnlich, unterscheidet sich jedoch dadurch, da die reine Vermittlung eines Inhalts durch *physisches* Vormachen einer Arbeitsmethode im Mittelpunkt steht.
- VII. *Gemeinsames Erarbeiten von Inhalten und Vorgehensweisen*
Hier besteht eine deutliche Ähnlichkeit zu dem Fall des Lernens im Prozeß der Problemerschließung. Diese Lernform beschreibt jedoch die spezifische Vorgehensweise der kollektiven Erarbeitung von Problemlösungen unter Einbeziehung unterschiedlicher Methoden der Informationsbeschaffung und der kollektiven Informationsverwertung, die sich im Problemlösungsprozeß, ausgerichtet an der spezifischen Aufgabe ergeben. Diese Arbeitsweise wird hierbei erlernt und eingeübt.
- VIII. *Lernen durch Beobachtung*
Hierzu können Lernprozesse gezählt werden, die formell und informell durch die Beobachtung anderer Gruppenmitglieder und ihren Handlungen in Lern- und Arbeitssituationen auftreten. Zum anderen zählt dazu ein Lernen, daß insgesamt auf der Beobachtung des Geschehens von unterschiedlichen sozialen Situationen und beobachtbaren Handlungsmustern beruht. Es werden insgesamt erfolgreiche Handlungs- und Problemlösungsmuster in konkreten Arbeits- und Lernsituationen oder in unterschiedlichen sozialen Situationen beobachtet, als erfolgreich wahrgenommen und individuell als alternative Handlungsmuster angeeignet.
- IX. *Lernen an einem Modell*
Im Zusammenhang des Lernens an einem Modell sind Verknüpfungen zum Lernen durch Beobachtung vorhanden, da anhand der Beobachtung ein wesentliches Mittel für die Aneignung relevanter Problemlösungsmuster und die Schaffung eines Zugangs zu denkbaren Lösungsmöglichkeiten vollzogen werden kann. Ferner ist Lernen am Modell jedoch auch bildhaft zu verstehen, da die Entwicklung von Lernzielen, die Bearbeitung unterschiedlicher Lerninhalte und die Bewältigung von verschiedenen Anforderungen erneut die Referenzmodelle für spätere Lernprozesse darstellen. Lernen am Modell liegt auch dann vor, wenn Projektaufgaben eine unverkennbare Nähe zu tatsächlichen Produktionsaufgaben aufweisen und daher die dabei gewonnenen Einsichten über die Realität den zugesprochenen Modellcharakter annehmen.

X. *Lernen durch Lehren*

Diese Lernform wurde bereits im Zusammenhang mit dem Multiplikatorenkonzept ausgeführt. Hierunter können oben bereits dargelegte Lernformen wie das Lernen durch Unterstützung oder Lernen durch Anleitung zum Teil subsummiert werden. Selbstverständlich ist Lernen durch Lehren aber auch so zu verstehen, daß hierbei der Aspekt der Wiederholung von Inhalten, oder die Aufbereitung von Lerninhalten in einer verständlichen Form der Verfestigung des Gelernten dient. Dabei sind von dem Individuum jeweilige Reflexions- und Denkprozesse notwendig, die durch das Nachdenken über die Inhalte, deren Vergegenwärtigung und die Präsentation derselben gleichsam eine *Schleife* der Reflexion vollzogen wird. Inhalte können so gefestigt und erneut in das eigene und das Repertoire der Gruppe integriert werden. Lernen durch Lehren selbst stellt einen intentionalen Lernvorgang dar, der auf den Diskurs und der sprachlichen Vermittlung der Inhalte aufbaut. Es werden dabei auch Regeln, Anforderungen und Muster der verbalen Interaktion eingeübt.

Im Anschluß an die Darlegung der signifikanten Ergebnisse der Beobachtungsstudie wird es im nächsten Abschnitt darum gehen, einen konzeptionellen Ansatz des Gruppenlernens auf dem Weg der Induktion zu entwickeln. Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen schließt sich am Ende dieses Kapitels ein Vorschlag für eine Definition des Gruppenlernens an, die auf der Grundlage der Ergebnisse der Einzelfallanalyse begründet unterbreitet werden kann.

5.5 **Formulierung eines konzeptionellen Ansatzes des Gruppenlernens**

Gruppenlernen stellt eine Form des Lernens dar, die insbesondere in der Organisationsform der Gruppenarbeit auftritt. Auf einer allgemein beschreibenden Ebene kann zum Lernen in einer Arbeitsgruppe folgende Aussage getroffen werden: Im Gruppenlernen wird individuelles Lernen zu einem kollektiven Lernen, d. h. der von den einzelnen Gruppenmitgliedern getragene Lernprozeß, der sich im Rahmen von sozialen Interaktionen vollzieht, wird auf der kollektiven Ebene wirksam. Dieses kollektive Lernen gründet auf selbstregulierten arbeits- und beziehungsbezogenen Problemdiskussionen und Reflexion von Arbeits- und Lernvorgängen in Arbeitsgruppen.

Zu der Frage danach, wie sich derartige Lernvorgänge theoretisch erfassen und umschreiben lassen, macht DEHNBOSTEL (1995, S. 183) darauf aufmerksam, daß beim Gruppenlernen nicht die gebräuchlichen pädagogischen Methoden der Gruppen- und Kleingruppenarbeit und das damit in Zusammenhang stehende Lernen relevant sei. Auch wenn die unterschiedlichen betrieblichen Gruppenarbeitsstrukturen zunehmend Lernmethoden erforderlich machten, die mit diesen pädagogischen Methoden bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen würden.

Wie in den folgenden Überlegungen dargelegt wird, handelt es sich bei Lernprozessen in Arbeitsgruppen zum einen um erfahrungsorientiertes Lernen und damit vorwiegend um informelle Lernprozesse, die häufig um intentionale Lernprozesse ergänzt werden (vgl. ebd.). Dies gilt insbesondere für die in industrielle Produktionsstrukturen eingebundenen Lernorte wie Lerninseln etc., die seit dem Beginn der neunziger Jahre verstärkt in Konzepten dezentraler betrieblicher Bildungsarbeit entwickelt werden. Zum anderen, können

jedoch, und dies geht aus den oben, auf der Basis der Einzelfallstudie dargelegten Anhaltspunkte für Gruppenlernen hervor, daß Lernprozesse, die sowohl situativ und systematisch organisiert sind, in sehr unterschiedlichen Formen in Erscheinung treten. Das vorliegende Datenmaterial zeigt einen Anhalt dafür, daß die Lerninhalte in ihrer jeweiligen Orientierung an intentionalen oder erfahrungsbasierten Lernprozessen eine Erweiterung durch die Selbststeuerung und -organisation der Gruppenmitglieder erfahren.

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Aussagen zum Lernen in betrieblichen Arbeitsgruppen wird in den folgenden Abschnitten zunächst die oben angesprochene Erweiterung der Ziele betrieblicher Bildungsarbeit zum Ausgangspunkt für die Darlegung des Gruppenlernens genommen und der Begriffsinhalt des Gruppenlernens theoretisch konkretisiert.

In der vorliegenden Struktur der betrieblichen Bildungsarbeit werden Bildungsziele realisiert, die über die Inhalte einer reinen technischen Berufsbildung hinausgehen. Die Erweiterung der methodischen und fachlichen Qualifizierung bestehen zu einem großen Teil in den Effekten der Projektarbeit (Gruppenarbeit), die sich durch die Entwicklung von extrafunktionalen Kompetenzen, die von den Lernenden in der untersuchten Arbeits- und Lerninfrastruktur sowohl durch intentionales und situatives, als auch im Rahmen systematischen Lernens angeeignet werden. Konkrete Lernziele weisen eindeutige methodische, fachliche und soziale Inhalte auf, die durch betriebswirtschaftliche, berufsübergreifende und arbeitsgestaltende Ziele erweitert wurden. Die im Vergleich zu konventionellen Ausbildungsbedingungen veränderten Inhalte und vornehmlich die Offenheit der technischen Berufsbildung im untersuchten Einzelfall, tragen damit zu einer zielgerichteten Herausbildung von personalen und sozialen Kompetenzen bei, die über den Prozeß der Verzahnung von Qualifizierungszielen und Zielen der Kompetenzentwicklung zu einer ganzheitlichen *Kompetenzausstattung* der Beteiligten führen können.

Die Bezeichnung »Projektstruktur« ist insofern angemessen, da die Planung und die Realisierung der Lernschritte, die Gestaltung der Vermittlung von Inhalten und die Auswahl der notwendigen Medien von den Akteuren selbst übernommen wird. Damit sind offenbar die Voraussetzungen für ein kollektives Lernen in der Arbeit gegeben, da die Arbeits- und Lernbedingungen und die Aufgaben insgesamt auch durch die Akteure lernförderlich konzipiert werden. Die gemeinsam zu bearbeitenden Aufgaben zeichnen sich durch einen definierten Anfang und ein definiertes Ende aus und erfahren jeweils eine Verknüpfung mit einer definierten Zielstellung. Unter dem Aspekt der systematisch geplanten Arbeitsaufgaben, die einzeln für sich genommen differenzierte Lernziele beinhalten können, ergeben sich zum Teil aufgabengebundene inhaltliche Module. Diese *Modulstruktur* der Arbeits- und Lernaufgaben schafft neben situativen und intentionalen Lernschritten eine weitgehende Transparenz über die individuell zu verfolgenden Entwicklungsziele und gestattet anhand der Offenheit des Lernens selbst die Nutzung und die gleichzeitige Entfaltung von Handlungsspielräumen, die von den Handelnden selbststeuernd und selbstorganisierend genutzt werden und dadurch eine Vielzahl von sozialen und personalen Lernthemen zum Inhalt haben. Die in den Arbeits- und Lernaufgaben vorhandenen Handlungsspielräume können dabei ständig im Umgang mit der Organisation, ihren Strukturen und in der Zusammenarbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern erfahren und ausgebaut werden, was die Fähigkeit verbessert, deren adäquate Nutzung dabei kontinuierlich zu erlernen. Dies führt zu einer immanenten i.S. der

gruppengetragenen und -bezogenen Sozialisierung des Individuums, die durch die relative Partizipation an der Formulierung von Zielen in der Gruppe, der Auswahl der Lerninhalte und ferner bei der Gestaltung von Aneignungsprozessen realisiert werden kann.

Die Beteiligung der Gruppenmitglieder an diesen, im weitesten Sinne als Anforderungen aufgrund von gestalterischen Tätigkeiten zu charakterisierenden Erweiterungen der Arbeitsaufgaben, bestehen annäherungsweise in der Fähigkeit zur Eigenständigkeit und Handlungsautonomie, die ganzheitlich seitens der Gruppenmitglieder entwickelt werden. Die in der Hauptsache dadurch erreichbaren Ziele der Eigenständigkeit und Handlungsautonomie der Individuen und des Kollektivs, der angestrebten Ganzheitlichkeit der Inhalte und die mögliche kontinuierliche Modifizierung der lokalen Arbeits- und Lernstruktur sind Komponenten eines *organischen* Handlungskontextes, der zu einem evolutionären Entwicklungsprozeß des Individuums, des Kollektivs und der Infrastruktur des Lernortes selbst beiträgt. Die dadurch erreichbare Anpassung der zu vollziehenden Lernprozesse und der systeminternen Sinnstiftung durch die Modifizierung der Lernkontexte, weisen das Lernen in der Gruppe als einen von der Gruppe getragenen Vorgang der gemeinsamen Problemlösung bei der parallelen Weiterentwicklung der Fähigkeiten aller Beteiligten aus.

Dieser komplexe evolutionäre Vorgang im Arbeits- und Lerngeschehen bedarf der oben beschriebenen, äußerst unterschiedlichen Lernformen, die auf der Basis kollektiver Unterstützungsleistungen wie die Diskussion von alternativen Vorgehensweisen, Lernen durch Lehren oder die gemeinsame Erschließung einer Aufgabenstellung etc. Auf der Grundlage auffallend vielschichtiger Zugänge zu den Lerngegenständen, realisiert das Individuum und das Kollektiv zum einen das unmittelbare Lernen von Inhalten und zum anderen, das Verstehen notwendiger Anpassungen des Denkens und Handelns im Arbeitskontext. Im Rahmen der Suche nach Zusammenhängen von Inhalten und Problemlösungen, die in der Gruppe angewendet werden, geschieht Lernen und Verstehen auf dem Weg des Sammelns von individueller Erfahrung, des Aufbaus von Wissen, Qualifikation und Kompetenz, die in die innerhalb der Gruppe vollzogene und notwendige Entfaltung von Bedeutungs- und Sinnstrukturen integriert wird. Dieser Veränderungsvorgang führt letztlich zu Korrekturen der bestehenden individuellen und kollektiven Schemata und Hypothesen, die ihrerseits das Denken und Handeln prägen aber auch für erforderliche Modifikationen in den Handlungskontexten kontinuierlich angepaßt werden.

Diese Lernvorgänge verbleiben jedoch zunächst auf der individuellen Ebene. So muß auch im Gruppenlernen davon ausgegangen werden, daß die Genese und Variation menschlichen Verhaltens als ein zumindest mittelfristiger Entwicklungsprozeß zu interpretieren ist, der sich auf dem Fundament einer wechselseitigen Interaktion zwischen Individuum und Umwelt vollzieht. Der *Vermittler* i.S. einer Instanz zwischen der Umwelt und dem Individuum ist das Handeln des Lernenden, der sich seine Umwelt aktiv aneignet. Die handelnde Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, bildet die Basis des Denkens. Denken stellt in summa eine beurteilende, vermittelnde und steuernde Instanz zwischen Individuum und der Welt dar. Legt man ein solches Lernverständnis im Falle des Gruppenlernens zugrunde, hat gleichfalls die tradierte pädagogische Einsicht ihre Gültigkeit, daß Lernen sich insbesondere über die individuell handelnde Auseinandersetzung mit der Welt vollzieht. Lernen bleibt somit ein individueller Prozeß, der, gelenkt

durch die Konstruktion der subjektiven Realität, in einer spezifischen sozialen Situation und Wirklichkeit geschieht.

Im Prozeß der explorativen Aneignung der Umwelt kann diese, durch das Individuum oder durch das Kollektiv, aktiv bearbeitet und verändert werden. *Bearbeitung der Umwelt* beschreibt dabei einen Vorgang der Aneignung des Lern- und Arbeitsumfeldes, der Modifikationen des individuellen und kollektiven Denkens und Handelns bei gleichzeitiger Einflußnahme auf die Anforderungen und die Aufgabenlösungen und damit auf die sich bietenden Rahmenbedingungen zuläßt. Das Lernen in einer Gruppe ist daher als ein Verlauf des Lernens durch die Aneignung von Wissen, Kompetenz und aufgabenbezogenen Qualifikationen zu verstehen, der auf der prozeßorientierten und explorativen Aufgabenbearbeitung im Kollektiv basiert.

Der bewußte und gleichzeitig notwendige Aufbau eigenständiger Beziehungsstrukturen verleiht der Gruppe dabei eine spezifische Interaktionsstruktur, die sich als *Eigenart* der Gruppe in den Lernprozessen, in der Problembearbeitung, Planung von Vorgehensweisen sowie damit letztlich in der sozialen Interaktion wiederfinden läßt.

Lernprozesse werden dadurch ermöglicht, daß diese spezifische soziale Wirklichkeit im vorliegenden Fall immer mitbedacht wird und dadurch in der Veränderung der Arbeit und des Lernens ständig neu rekonstruiert wird. In diesem Verständnis kommt dem Denken und Handeln in realen Situationen und dem gemeinsamen Reflektieren der Handlungen eine wesentliche Bedeutung für die Lernprozesse insgesamt zu. Sollen die Lernenden auch zu einem späteren Zeitpunkt, etwa in anderen oder ähnlichen beruflichen Situationen ihre Lernerfahrungen und Fähigkeiten anwenden können, wird die Bedeutung der prägenden und sozialisierenden Bedingungen deutlich. Bezogen auf die Fähigkeit, sich in sozial interaktiven Arbeitsprozessen souverän bewähren zu können, d. h. auch bestehende Erfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen sukzessive zu verändern, bedarf es als einem komplementären Antagonismus zum Handeln in der Gruppe auch jener Phasen, die dem Individuum Freiräume für Prozesse der Selbstreflexion gewähren.

Die formulierten individuellen Reflexionsprozesse sind beim Lernen in Gruppen grundsätzlich möglich, werden jedoch, wie oben gezeigt, sehr häufig in den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozeß oder in Situationen der kollektiven Problemlösung integriert. Reflexionsprozesse sind damit wesentlich und in vielen Fällen nur auf der Grundlage sozialer Interaktion denkbar, die jeweilige individuelle Fortschritte des Wissens, Denkens und Handelns auf dem Weg der sozial-interaktiven Aushandlungsprozesse auf die kollektive Ebene vermitteln.

Das Interesse an der Entwicklung und Aufrechterhaltung der langfristigen sozialen Interaktion, die dabei die Kontinuität der Kooperation und Kommunikation stabilisiert, führt zu der Konstruktion einer *eigenen*, d. h. gruppenspezifischen Realität, die das Lernen in der sozialen Gruppe ermöglicht und dem Individuum die notwendige Sicherheit für die Eigenständigkeit des Denkens und Handelns verleiht. Dieser zunächst abstrakt erscheinende Vorgang gestaltet sich dennoch sehr einfach, da individuelle Leistungen und Fortschritte bei der Entwicklung von Wissen und Kompetenz als eine Weiterentwicklung aller Beteiligten interpretiert wird und von allen in der Aufgabenbearbeitung, Problemlösung, Kommunikation und Kooperation nutzbringend verwendet werden kann. Der

Lernfortschritt, der dem Individuum infolge der kollektiven Bearbeitung Vorteile bei der Bewältigung von Arbeits- und Lernanforderungen erbringt, wird im Alltag von den Akteuren als die gemeinsam geteilte Grundlage für die Aufrechterhaltung stabiler Rahmenbedingung umgedeutet, die den eigenen Fortschritt befördern helfen. Auf diese Weise werden gleichsam die Voraussetzungen geschaffen, die dem einzelnen zu mehr Selbstvertrauen verhelfen können und das Vertrauen in die Gruppe insgesamt aufrechterhält.

Durch die *natürliche* Anwendung unterschiedlicher Lernformen in der prozeßorientierten und explorativen Erschließung von Arbeits- und Lernanforderungen, kann vor dem Hintergrund dieses Vertrauens in die Aufgabenbearbeitung offenbar jeder individuelle Lerntyp gefördert werden.

Daraus ergeben sich drei Konsequenzen, die gewissermaßen als Stützpfeiler des Gruppenlernens verstanden werden müssen:

- individuelle Fertig- und Fähigkeiten werden in der Gruppe explizit gemacht und in der kollektiven Bearbeitung von Arbeits- und Lernaufgaben differenziert, ausgebildet und weiterentwickelt;
- innerhalb der Arbeitsgruppe können Schwächen ausgeglichen wie auch Stärken gefördert werden und in Prozessen der sozialen Interaktion in das kollektive Wissens- und Kompetenzrepertoire integriert werden und
- Gruppenlernen ergibt sich aus den Aspekten des informellen, intentionalen, des situativen sowie des systematischen Lernens in der Verzahnung von Arbeiten und Lernen in vertrauten und vertrauensbildenden Strukturen.

Wenn die Gruppe innerhalb der lokalen Gruppenprozesse Lernen und Arbeiten gewissermaßen eigenständig unter der Voraussetzung einer nur minimalen Kontrolle realisiert, muß dabei zwangsläufig die Möglichkeit der Steuerung durch Vorgesetzte reduziert werden. Durch die Effekte der beabsichtigten Verstärkung von Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens wird eine zunehmend stabilere Gruppenkohäsion erreicht, und die Eigenständigkeit der Akteure kontinuierlich verbessert.

Da sich die Gruppe im Zeitverlauf ihre Handlungs- und Autonomiespielräume aneignet und dadurch im Alltag eigenständig operiert, wird die Reduzierung von Steuerung und Kontrolle sinnvoll. Die daraus entstehenden Handlungsspielräume werden für eine konstruktive Nutzung durch die Arbeitsgruppe zugänglich, die diese ihrerseits als Gestaltungsraum wahrnimmt. Hieraus ergibt sich auf der Grundlage der Selbststeuerung und Selbstorganisation der Prozeß einer sich kontinuierlich selbstverstärkenden Eigenständigkeit und Handlungsautonomie, die jeweilige Modifikationen der Arbeitsaufgaben, der Lernformen und des interaktiven Lernens weiterträgt.

Charakterisierung des Gruppenlernens auf der Grundlage der Rekonstruktion des beobachteten Lerngeschehens

Das in Arbeitsgruppen beobachtbare Gruppenlernen ist eine Lernform, die offenbar in betrieblichen Arbeitsgruppen wie beispielsweise Qualitätszirkeln wie auch KVP-Gruppen etc. anzutreffen ist. Individuelles Lernen kann vom Gruppenlernen in Gruppenarbeitsstrukturen

unterschieden werden, da die Lern- und Erfahrungsräume kollektiv konstruiert, aufrechterhalten und für alle nachvollziehbar und verständlich zur Verfügung gestellt werden.

Dabei vollzogene Reflexionsschritte finden damit sowohl *innerhalb* wie auch *außerhalb* des Individuums statt und werden als Information für die Lernenden zugänglich. Lernergebnisse und die Wege der Erreichung werden in das eigene Wissen über die Umwelt eingefügt und durch die gemeinsame Bearbeitung mit *dem Anderen* in das individuelle und kollektive Repertoire integriert. Der Prozeß der Veränderung des verfügbaren Wissens sowie der Wandel des Denkens und Handelns in der Gruppe vollzieht sich als Lernen, dessen Ergebnisse die Grundlage für Modifikationen des Systems darstellen⁸⁵.

Die systemische Perspektive bei der Betrachtung einer Arbeitsgruppe bietet den Rahmen dafür, die Akteure als systemkonstituierend zu verstehen, da das individuelle Denken und Handeln beeinflusst von dem System selbst den notwendigen Veränderungen unterworfen wird und umgekehrt. Gruppenlernen bezieht sich auf die Aneignung von Inhalten, die sich aus fachlichen, methodischen und sozialen Komponenten zusammensetzen, die im System für die Bewältigung von Aufgaben benötigt werden.

Daher stehen die unterschiedlichen Ausprägungen dieser im Gefüge vorhandenen Kompetenzen immer in einer Beziehung zu der Arbeitsgruppe selbst und zu den Arbeits- und Lernprozessen insgesamt. Innerhalb des Systems wird deshalb letztlich nur die *Kompetenzausstattung* der Mitglieder befördert, die für eine ausreichende Handlungsfähigkeit unerlässlich ist und gleichzeitig notwendige Veränderungen des Arbeits- und Lernumfeldes, d. h. auf Aktivitäten zur Systemmodifikationen bezogen sind und gleichzeitig systemerhaltend wirksam sein können⁸⁶.

Gruppenlernen kann aus einer systemischen Perspektive durch eine Reihe von Phänomenen charakterisiert werden, die letztlich immer auf Modifikationen des Denkens, Handelns und Verhaltens auf die individuelle Ebene orientiert sind, jedoch letztlich auf die kollektiven Annahmen, Werte und Normen wirken. Die dabei ablaufenden Sozialisierungsprozesse vermitteln zwischen zwei Ebenen mit jeweils zwei unterschiedlichen *Zielkategorien*.

Die angesprochenen Ebenen betreffen die individuelle und die kollektive Ebene des sozialen Systems der Gruppe. Das heißt, Wandel und Anpassung von Kompetenz und Wissen bezieht sich zunächst immer auf das Individuum. Diese individuellen Veränderungen bewirken ihrerseits Anpassungen in den Gruppenprozessen insgesamt und verändern wiederum das in der Gruppe vorhandene Wissen, das von der Gruppe für die Modifikationen der Arbeits- und Lernprozesse benötigt wird.

⁸⁵ Vgl. die Ausführungen zur systemtheoretischen Perspektive auf das Lernen in Gruppen in Kapitel 6. Auf der systemtheoretischen Ebene der Betrachtung von Gruppenlernprozessen werden vergleichbare Vorstellungen entwickelt, die sich durch die hier vorgelegte Einzelfallanalyse bestätigen lassen.

⁸⁶ Lernen am Arbeitsplatz ist offenbar diejenige Lernform, die den Erwerb anwendungsbezogenen Wissens am ehesten gewährleisten kann. Der Befund der Zweckorientierung des Lernens im hier beobachteten Zusammenhang wird in Kapitel 6 und 7 bei der Beurteilung von Bildungsmöglichkeiten im Gruppenlernen erneut aufgenommen.

Von unterschiedlichen Zielkategorien muß deshalb gesprochen werden, da diese sowohl betrieblich-organisationale Ziele als auch die persönlichen Entwicklungsziele der Akteure tangieren. Innerhalb der Gruppe werden die potentiellen und ausführbaren Aneignungswege für die verfügbaren, zu erschließenden und zu erlernenden Inhalte konstruiert und innerhalb der kollektiven Arbeits- und Lernprozesse zum Einsatz gebracht.

Das System stabilisiert und differenziert auf diesem Wege die eigene *Problemlösungskapazität* dadurch, daß die erforderlichen Kompetenzen und das Wissen aus dem System selbst heraus generiert werden. Durch diesen kontinuierlichen Wandel des Wissens und der Kompetenzen werden diese nicht nur sukzessive erweitert, sondern über die Effekte, die aus den ständigen Lernprozessen resultieren, konsolidiert sich schrittweise die individuelle und kollektive Wissensbasis und Kompetenzausstattung⁸⁷.

Vorschlag für eine Definition des Gruppenlernens

Gruppenlernen ist der Prozeß der Aneignung und Erarbeitung von Wissen, Qualifikation und Kompetenz, der sich prozeßorientiert und explorativ in der kollektiven Problemlösung vollzieht. Auf der Grundlage vielschichtiger Zugänge zum *Lerngegenstand*, realisiert sich Lernen und Verstehen im Rahmen der Suche nach Kohärenz und der Entfaltung von Bedeutungs- und Sinnstrukturen. Die Integration der erzielten Ergebnisse führt zu Korrekturen der bestehenden individuellen und kollektiven Schemata und Hypothesen, die einerseits das Denken und Handeln leiten und andererseits, die Grundlagen für Modifikationen der Handlungskontexte bilden.

⁸⁷ Auf diesen Zusammenhang wird in Kapitel 6 vertiefend eingegangen. In der Zusammenführung der theoretischen mit der praktischen Ebene des Gruppenlernens in organisationalen Subsystemen werden dort ausgedehnte systemtheoretische Betrachtungen zur Verfügung gestellt. Das hier beschriebene intentionale Lernen - am Arbeitsplatz, in räumlicher Nähe zum Arbeitsplatz - ist immer begleitet von Prozessen der eigentätigen Qualifizierung. Um die Qualität solcher Prozesse zu gewährleisten, ist es geboten, solche pädagogische Arrangements herzustellen, in denen Arbeiten und Lernen grundsätzlich verknüpft werden können. Vertiefend dazu sei auf Kapitel 2, insbesondere auch auf die Abschnitte 2.3 und 2.4 verwiesen.

6. Der Bezugsrahmen betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen

*Alle Mittel bleiben nur stumpfe Instrumente, wenn
nicht ein lebendiger Geist sie zu gebrauchen versteht*
Albert Einstein

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Fallstudie zum Gruppenlernen an die Modelle der Lernenden Organisation angeschlossen. Das Ziel ist es, die Grundzüge der betrieblichen Bildungsarbeit zu formulieren. Aus Gründen der Darstellungssystematik müssen in den Überlegungen entsprechend zwei *Ebenen* integriert werden. Dabei handelt es sich um die theoretischen Bezüge für ein systemtheoretisches Verständnis des Lernens in Gruppen, das auf den Modellen des Organisationslernens beruht. Die zweite Ebene ist die des Gruppenlernens (Mikroebene). In der Argumentation wird der in Kapitel 5 entwickelte konzeptionelle Ansatz des Gruppenlernens herangezogen, um die *lokalen* Lernprozesse exemplarisch zu einem Bezugsrahmen betrieblicher Bildungsarbeit zu nutzen. Der daran anschließende Schritt widmet sich der Frage, ob die Bildungsziele der individuellen Reflexionsfähigkeit sowie die Befähigung zur Autonomie verfolgt werden können. Dafür ist in der Betrachtung auf die *Makroebene* der Lernenden Organisation zurückzukehren.

Die Voraussetzung dafür, zum Gruppenlernen sowie Organisationslernen plausible Aussagen zur Realisierung der Bildungsziele der Autonomie und der Reflexionsfähigkeit nach dem hier vorgelegten Verständnis zu treffen (siehe Kapitel 3), besteht nach Ansicht des Verfassers darin, die folgenden Betrachtungen auf zwei Schwerpunkte zu beziehen. Zum einen, ist darzulegen, welche Bildungsziele sich aufgrund der theoretischen Überlegungen zum Organisations- und Gruppenlernen sowie durch die Nutzung der empirischen Ergebnisse aus der Einzelfallanalyse ableiten lassen. Zum anderen, sind plausible Schlußfolgerungen in einen Vorschlag für die Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit in sich kontinuierlich transformierenden Organisationen zu unterbreiten.

Aufgrund hier vorstellbarer Bedenken gegenüber der Verklammerung von Organisationslernen und Gruppenlernen ist zunächst die hier angenommene Verbindung aufzugreifen.

Zur Verknüpfung von Organisationslernen und Gruppenlernen

Wenn in den folgenden Ausführungen die theoretischen Modellvorstellungen im Organisationslernen auf das Lernen in Gruppen übertragen werden, ist diese Verknüpfung sowohl theoretisch als auch systematisch begründbar. Modelltheoretisch kann angeführt werden, daß Prozesse des Organisationslernens ohne ein spezifisches Lerngeschehen in Gruppen bzw. im gesamten Kollektiv nicht konzeptualisierbar sind, da beispielsweise Veränderungen in der Organisation wie auch in den gemeinsam geteilten Handlungsgrundlagen im betrieblichen Subsystemen *verhandelt* und definiert werden müssen. Darüber hinaus tritt in den Modellen des Organisationslernens ein *neuralgischer* Punkt auf, der in der Transferierung von Wissen und Information zwischen Individuum und Kollektiv

sowie in der gemeinsamen Kulturgestaltung besteht. Diesbezügliche Transferleistungen basieren auf der Kommunikation erzielter Ergebnisse, die über Gruppenlernprozesse m. E. erst nachvollziehbar werden. Daraus läßt sich schlußfolgern, daß Prozesse des Gruppenlernens für Lernende Organisation konstitutiv sind und deshalb einen Zugang zu modelltheoretischen Überlegungen ermöglichen (vgl. SCHEIN 1985, 1995; SENGE 1990)⁸⁸.

Die in den beiden Lernorientierungen des Organisationslernens und Gruppenlernens implizite Verbindung von intentionalen, d. h. zielbewußt gestaltetes Lernen in informellen und erfahrungsgeleiteten Lernprozessen, kann als lerntheoretische Basis für die Beschreibung betrieblicher Bildungsarbeit genutzt werden. Deshalb ist es naheliegend, die Verbindung mit den individuellen Lernprozessen als ein zusammenhängendes Konzept abzufassen. Dabei eröffnet sich die Möglichkeit, die in dezentralen Arbeitsstrukturen anzutreffenden partizipativen und kommunikativen Sozialbeziehungen mit den darin enthaltenen persönlichkeitsfördernden Lernpotentialen in der betrieblichen Bildungsarbeit zu nutzen (vgl. DEHNBOSTEL 1995b). Dies stellt das systematische Argument für die Verknüpfung der beiden Ansätze dar. Ferner kann anhand dieser organisational lerntheoretischen Perspektive die Verbindung zwischen *Lernen* und *Bildung* in kollektiven Lernprozessen verdeutlicht werden, die offenbar sowohl für die Modelle des Organisationslernens als auch für das Gruppenlernen konstitutiv ist.

Vor dem Hintergrund der gegenseitig beeinflussenden Dynamiken des Wandels und des Lernens in einer Organisation sowie innerhalb ihrer Subsysteme, wird der in den Modellen des Organisationslernens formulierte Aspekt des Lernens in sogenannten *Lernschleifen* auf das Lernen in Gruppen übertragen. Diese Sichtweise auf den postulierten Ausgangspunkt des *Lernens für und im Wandel* in komplexen betrieblichen Strukturen wird im folgenden Abschnitt mit dem Ziel verarbeitet, Gruppenlernprozesse unter der Perspektive der Anpassung der lokal geteilten Handlungsgrundlagen darzulegen, die den Referenzrahmen für die Entwicklung im Denken und Handeln der Mitarbeiter darstellen.

Im Modell von ARGYRUS und SCHÖN (1978) werden Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen als *einschleifiges* und *mehrschleifiges* Lernen konzeptualisiert sowie die Optimierung des Lerngeschehens selbst als *Meta-Lernen* beschrieben. Per definitionem dient dies der Erzeugung und Verarbeitung von Wissen und Information mit dem Ziel, das System zu Veränderungen durch wiederkehrende Lernschleifen zu veranlassen (vgl. Abschnitt 4.5). Ähnlich konzeptualisieren MARCH und OLSEN (1976) einen Lernzirkel mit vergleichbaren Effekten (vgl. Abschnitt 4.4). Verdichtet man die vorliegenden Modelle auf ihre grundsätzliche Funktionsweise, kann dies mit dem Bild der Erzeugung von *Resonanz* und *Harmonie* im System beschrieben werden. Resonanz wird dabei durch externe oder interne Stimuli ausgelöst, die zur Verarbeitung von relevantem Wissen und

⁸⁸ Wie in Kapitel 4 bereits dargestellt wurde, konzeptualisiert SCHEIN (1985) Organisationslernen als die Entwicklung einer *Kulturgemeinschaft* (kollektives kulturelles Lernen), wobei es sich in diesem Verständnis des Organisationslernens nach GEIßLER (1994) um die Herstellung von „Glaubensgewißheiten“ handelt. Nach GEIßLER (ebd.) bringe kulturelles Lernen die Kultur der Gemeinschaft hervor, unterscheide sich dabei zwar von individuellen Lernprozessen, sei aber gleichwohl auf die „Struktur und Dynamik individuellen Lernens angewiesen. Kollektives Lernen muß als ein Lernen verstanden werden, daß das Lernen der einzelnen Individuen aufnimmt und transformiert zu etwas qualitativ Anderem, ohne dabei individuelles Lernen zu deformieren“ (ebd., S. 122).

von Information führen. Harmonie bezeichnet hier das Resultat des Verarbeitungsprozesses. Darin wird die Modifikation gemeinsam geteilter Wissens- und Handlungsgrundlagen sowie von Werten und Normen mit dem Ziel integriert, einen *Gleichklang* zwischen den beteiligten Elementen herzustellen. Da sich dieser Prozeß fortlaufend wiederholt, oszilliert das System zwischen Resonanz und Harmonie. Ferner unterstreicht dieses Verständnis nachdrücklich die im Modell nach SENGE (1990) notwendige Herausbildung von *Disziplinen*⁸⁹ des sogenannten „systemischen Denkens“ oder der „personal mastery“.

6.1 Oszillation von Resonanz und Harmonie in der Gruppe: Die systemtheoretische Betrachtungsweise

Wie im vierten Kapitel gezeigt wurde, handelt es sich beim Organisationslernen um einen Prozeß des ständigen Infragestellens alles *Bestehenden*, der nur aufgrund sozialer, d. h. vernetzter Interaktion zwischen den Individuen denkbar ist. Da unter dieser Prämisse das Organisationslernen als systemorientiertes Veränderungskonzept zu kennzeichnen ist, werden im folgenden die bisherigen Aussagen zum Organisationslernen um Betrachtungen zum Lernen in Gruppen in der systemtheoretischen Perspektive erweitert.

Zu fragen ist dabei nach impliziten Modellen, die für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Beteiligten verfügbar sein können. In der theoretischen Perspektive sind zwei Ansätze denkbar, die den Prozeß der *Oszillation* verdeutlichen können. Dabei handelt es sich um die in der Systemtheorie grundlegende Selbstbeobachtung (A) im Zusammenhang mit der Verarbeitung von Stimuli in sozialen Systemen (vgl. LUHMANN 1991; WILKE 1993, 1995). Darüber hinaus kann der Ansatz der Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens (B) herangezogen werden (vgl. ERPENBECK 1997).

A. Selbstbeobachtung und Verarbeitung von Veränderungsanreizen in sozialen Systemen

Im Rückgriff auf die dargelegten Modelle des Organisationslernens gelten Betriebe als umweltoffene Systeme. Umweltoffenheit muß dann auch auf die Subsysteme (Projekt-, Arbeits- und Lerngruppen etc.) bezogen werden können⁹⁰. Dieser systemtheoretische Blickwinkel integriert zwangsläufig die Bedeutung des Systemumfeldes für den Wandel, indem der Aspekt der Umweltoffenheit als zentraler Gedanke theoretisch verarbeitet ist. Dabei wird ein System jedoch auf die einseitige Synchronisation mit seinen Kontexten festgelegt, ohne die Logik einer potentiellen Selbstentwicklung zu erwägen.

Obwohl der Gedanke der Umweltoffenheit ein richtungsweisendes Denken im Organisationsverständnis darstellt, scheint der Ersatz der Leitidee der offenen Systeme durch die Idee der „operativen Geschlossenheit“ notwendig (WILKE 1993, S. 95ff.). Operationale Geschlossenheit bedeutet: „Ein System (...) definiert für sich selbst diejenige

⁸⁹ Die von SENGE (1990) beschriebenen „5 Disziplinen“ der Lernenden Organisation sind in Abschnitt 4.6 dargelegt und erläutert.

⁹⁰ Im folgenden wird der Begriff System verwendet, wenn der jeweilige systemtheoretische Hintergrund beschrieben wird. Der Begriff Gruppe bezeichnet das jeweilige Subsystem z. B. eine Lerngruppe, auf die der systemtheoretische Gedanke bezogen wird.

Grenze, die es ihm erlaubt, die eigene Identität nach intern zu produzieren und (...) Regeln zu erzeugen und gegenüber einer externen Realität durchzuhalten“ (ebd., S. 63). Dieser theoretische Ansatz ist für das Verständnis des Lernens in Gruppen (z.B. Projekt- oder Lerngruppe) nutzbar.

Geschlossenheit bedeutet im Fall des Gruppenlernens, daß ein Austausch mit dem Kontext im Selbstbezug (Selbstreferenzialität) der Gruppe steht. Im Gegensatz dazu, würde jedoch eine vollkommene Offenheit durch die vielfache Interaktion mit dem Kontext zu *chaotischen* Bedingungen führen, die sowohl eine Stabilisierung der Gruppe verhindern als auch die *Identitätsentwicklung* hemmen könnte (WILKE 1994, S. 144ff.). Durch die Tendenz der selbstreferentiellen Schließung bewahrt sich eine Gruppe ihre innere Ordnung, die sie zur Bewältigung von Komplexität benötigt. Jedoch können Subsysteme nur aufgrund der Verarbeitung von Kontextinformationen agieren, weshalb es sich nur um eine tendenzielle Schließung des Systems handeln kann. „Für die Informationsaufnahme muß es insofern offen sein, als jedes komplexe (...) System Lernmechanismen entwickelt, mit deren Hilfe es Erfahrungen in Erwartungen transformiert und mithin sich in die Lage versetzt, gezielt nach Informationen (...) Ausschau zu halten“ (WILKE 1993, S. 103). Daher bezieht sich die Geschlossenheit des Systems im wesentlichen auf die interne Steuerungskultur, die sich weitgehend unabhängig von ihrer Umwelt verstehen läßt. Konkret heißt das, daß eine Gruppe die eigene Konstituierung entlang vorhandener operativer Prinzipien vollzieht und steuert. Mit anderen Worten, handelt es sich dabei um ein autopoietisches System⁹¹.

Eine Gruppe ist demnach weder im *klassisch* systemtheoretischen Sinn ein geschlossenes noch offenes System (vgl. ebd., S. 65f.). Der interne Prozeß des Anpassens, Lernens und Gestaltens funktioniert nach extern beeinflussten sowie der Gruppe vertrauten Mustern. Diese gruppeninternen *Modelle* von der Wirklichkeit müssen ständig beobachtet und reflektiert werden, damit sich eine Gruppe selbstverantwortlich verändern und tätig werden kann. Hauptsächliche Eigenschaft dieser Perspektive ist, daß eine Gruppe unabhängig von externer Steuerung agieren kann. Folglich ist in einer Gruppe nicht ausschließlich ihre reaktive Anpassung als die alleinige Voraussetzung für die Bewältigung von Anforderungen zu sehen, sondern die autonome Inanspruchnahme der lokal verwendeten Logiken wie auch deren Erneuerung.

Eine solche Systemlogik gewährt die Nutzung der gruppenbezogenen Autonomie im Rahmen des Selbstbezugs von Veränderungen wie auch in der resultierenden Eigendynamik. Dabei wird die äußere Wirklichkeit dadurch verarbeitet, daß fortlaufend Bezüge zu den jeweils eigenen Bedingungen hergestellt werden und sich diese gleichzeitig durch die systemeigenen *Operationen* verändert. Elementar ist dabei die immanente Identitätsentfaltung, die eine Gruppe befähigt, sich anhaltend selbsttätig weiter zu entwickeln. Infolgedessen muß eine Gruppe autonom in ihrer Umwelt agieren können, um die Entwicklungspotentiale selbstreferentiell und insbesondere eigendynamisch nutzen zu können. In diesem Zusammenhang wird die eigene Identität formuliert sowie gestaltet und in rekursiven Prozessen stabilisiert.

⁹¹ In der kontinuierlichen Selbsterzeugung reproduziert das System die Elemente die es konstituieren, mit Hilfe der Elemente, aus denen es besteht (vgl. MATURANA / VARELA 1987; auch die Anmerkungen zur Autopoiese in Abschnitt 4.1).

Gemäß der Identität einer Gruppe, die sich aus ihrer internen Logik erklärt, werden solche Informationen aus dem Kontext selektiert, die das System für seine Erhaltung braucht. Damit ist das einer Gruppe zugeschriebene reflexive Handeln als *Vermittlung* zwischen Komplexität und Kontingenz zu interpretieren, da im Rahmen der operativen Geschlossenheit jegliche Veränderung nach immanenten Steuerungsregeln befördert wird und beispielsweise Lern- und Veränderungsprozesse modifiziert werden können (z. B. das Lernen zu Lernen). Veränderungen, Wandel, Anpassung bezeichnen dann Prozesse der Erneuerung, die sich auf Regeln und Routinen in einer Gruppe beziehen lassen. Es entsteht eine Ordnung, in der herausgearbeitet ist, wie kommuniziert, kooperiert und letztlich gelernt wird. Hierdurch konstituiert sich die Identität einer Gruppe.

Die zentrale Voraussetzung für die Entwicklung einer gruppenbezogenen Identität liegt in der Beobachtung der Kontextwirklichkeit. Daher ist zunächst auf den Prozeß der Wahrnehmung von Kontextstimuli in einem Subsystem einzugehen.

Perzeption und Resonanz relevanter Realitätsaspekte

Perzeption bezeichnet den Vorgang der Reizaufnahme (vgl. Maturana / Varela 1987). Daran schließt sich ein Prozeß der Verarbeitung an, der zur Veränderung eines Systems führt und infolgedessen als Resonanz zu charakterisieren ist. Ein Wahrnehmungsprozeß läßt sich in die Stadien der Reizaufnahme, Selektion, Disposition, Interpretation und Beantwortung einteilen.

1. *Reizaufnahme* bezeichnet dabei die Wahrnehmung selbst
2. *Selektion* markiert die Vorauswahl in die Unterscheidung zwischen relevant oder nicht relevant bzw. sinnerzeugend oder nicht sinnerzeugend
3. *Disposition* charakterisiert die prozeßinterne Suche nach Vergleichbarkeit
4. *Interpretation* bezieht sich auf die Beurteilung des Reizes anhand gruppeninterner Selektionskriterien
5. *Beantwortung* entspricht der Veränderung von Handlungsgrundlagen bzw. der Toleranz des Systems gegenüber des wahrgenommenen Reizes

Eine Differenzierung in voneinander abgrenzbare Phasen ist hier sinnvoll, um den nachfolgenden Entwurf einer entsprechenden *Reizverarbeitung* zu verdeutlichen sowie ihren Prozeßcharakter herauszustreichen.

Insgesamt zeichnen sich autopoietische Systeme zugleich durch selbstorganisierende Prozesse hinsichtlich der *Hinterfragung von Sinn* aus. Das bedeutet für die Perzeption sowie für die Resonanz, daß nur die Reize berücksichtigt bzw. gegebenenfalls auch toleriert werden, die für das System sinnerzeugend sind. Dieses Kriterium ist dann erfüllt, wenn ein externer Reiz den Erwartungen des Systems entspricht. Sinnerzeugung muß aber auch auf die Toleranz gegenüber eines Reizes bezogen sein, da die Nichtberücksichtigung gleichfalls eine Resonanz des Systems darstellt. Versteht man die Wahrnehmung insgesamt als einen geschlossenen Prozeß, schafft sich ein System eine eigene Realität (vgl. ebd.). „Erwartungen sind nicht einfach da und Kommunikationen finden nicht einfach statt;

vielmehr folgen sie den in der Systemgenese aufgebauten Strukturmustern. Diese lassen sich verstehen als die kondensierten Traditionen, Lernerfahrungen und Selbstidentifikation des Systems“ (WILKE 1995, S. 37).

Die Bedeutung dieses Zusammenhangs für eine Gruppe läßt sich wie folgt ableiten. Die Entscheidung, ob Wissen und Informationen für die Gruppe sinnstiftend ist, ergibt sich anhand der internen Regeln und entlang der hergestellten Ordnung (Leitlinien) in den Handlungsgrundlagen. Entspricht die Wirkung der eigenen Performanz nicht mehr den Erwartungen, werden die Regeln zur Beurteilung von Sinnhaftigkeit verändert. Die Entscheidungen, die in einer Gruppe diesbezüglich gefällt werden, sind insofern nicht ausschließlich durch die Kontexte determiniert, da die Selektion eines Reizes nach seiner Relevanz für die zu treffende Entscheidung beurteilt wird. Relevanz ist dementsprechend von der Gruppe definiert. Diese, für die *Akquisition* von Umfeldstimuli bestimmenden Entscheidungsgrundlagen, bestehen aus den für die Gruppe spezifischen *historischen* Erfahrungen, worin erfolgreiche Lösungen etc. sedimentiert sind. Die Beurteilung der Stimuli wird durch die kulturellen Werte und Normen sowie anhand der aus den kommunikativen und kooperativen Strukturen abgeleiteten Handlungsgrundlagen und -Handlungstheorien determiniert.

Für das Gruppenlernen in der systemtheoretischen Perspektive kann bisher festgestellt werden, daß die operative Geschlossenheit die Voraussetzung für eine gruppenbezogene Identitätsentwicklung darstellt. Die herausgebildete Identität ist Bestandteil des Referenzrahmens für die Verarbeitung von Stimuli. Daraus folgt: diese werden in der Gruppe gemäß ihres sinnstiftenden *Gewichts* beurteilt. Um in der Gruppe sinnstiftende Veränderungen herbeiführen zu können, bedarf es der Wahrnehmung von Umfeldreizen sowie der anschließenden Verarbeitung anhand von kognitiven Mustern. Die Anwendung der Muster bedingt dann die Beobachtung der *Aktion* durch die Akteure, um Lernprozesse auszulösen, zu vollziehen und Erfolge sowie Mißerfolge zu kommunizieren.

Selbstbeobachtung und Kommunikation im Prozeß des gruppenbezogenen Lernens

Lernen schließt in der hier gewählten Perspektive die reflexive Beobachtung der vorhandenen kognitiven Muster und der Handlungsgrundlagen i.w.S. ein. Diese werden mit dem Ziel herausgebildet, Veränderung bei der Performanz in spezifischen Situationen zu ermöglichen. Die reflexive Rationalisierung der relevanten *Beobachtungsergebnisse* im System, setzt die kommunikative Verarbeitung gewonnener Erkenntnisse voraus.

Selbstbeobachtung: Beobachtung markiert insgesamt das Erkennen einer relevanten Differenz, die bei einem späteren Geschehen als weitere Differenz sichtbar wird. Eine auf das System bezogene reflexive Beobachtung bezeichnet LUHMANN (1991, S. 63) als „Selbstbeobachtung“, welche die Berücksichtigung der „System/Umwelt-Differenz“ (ebd.) anzeige, wobei das System sich anhand der Reflexion selbst konstituiere. Unterschiede werden demnach dadurch festgestellt, daß ein beobachtetes Ereignis mit einem analogen Ereignis verglichen wird. Die Logik der Beobachtung besteht darin, daß aus einer registrierten Differenz die wesentlichen Informationen bezogen werden, die für den Umgang mit künftig vergleichbaren Ereignissen die Basis bilden. Nach WILKE (1993, S. 173) läßt sich durch die explizierte Information die Funktionslogik des jeweiligen Gegenstandes

erschließen. Selbstbeobachtung erfülle dann genau diese Aufgabe und ließe sich somit als die Beobachtung der *Beobachtung* interpretieren. Dabei betrachte und beurteile der Akteur sich selbst sowie die anderen Akteure und das gesamte Handeln im System unter funktionalen Gesichtspunkten.

Für eine Gruppe resultiert aus der Selbstbeobachtung, daß sie zunächst die entdeckte Differenz auf sich selbst anwenden muß. Somit erfolgt aus der Beobachtung der eigenen Aktion dann eine ereignisbezogene reflexive Kommunikation innerhalb der Gruppe. Um die Beobachtungen interaktiv aufarbeiten zu können, ist die Gruppe auf eine genaue *Beschreibung* angewiesen, die über das Erkennen der eigenen Funktionslogik zur aktiven Selbstbeschreibung wird und als „Beobachter seine Beobachtungen auf den Begriff“ (WILKE 1993, S. 183) bringt. Das bedeutet für die Rationalisierung eines beobachteten Ereignisses, daß durch die Beschreibung der Beobachtung ein Sinn zugewiesen wird, der als Selbstbeschreibung für Veränderungen in der Gruppe eine operativ-strategische Geltung erlangt. Die vom Individuum mit Sinn versehenen Beobachtungen müssen für die Mitglieder formuliert und abgebildet werden. Das heißt, es ist für die Funktion einer Gruppe wichtig, relevante Beobachtungen zu kommunizieren.

Damit wird im Spannungsfeld zwischen der operativen Geschlossenheit, der gruppenbezogenen Identität und den Ergebnissen der Selbstbeobachtung eine Sinnerzeugung in der Gruppe geleistet. Die Selbstbeobachtung sowie die Selbstbeschreibung führen zu Reflexionsprozessen, die es ermöglichen, Korrektive innerhalb der Gruppe zu entwerfen, abzugleichen und zu realisieren. Vorgänge dieser Wissens- und Informationsrationalisierung werden zur Grundvoraussetzung für die autonom-aktive Beschäftigung mit der *inneren* und *äußeren* Welt. Wahrgenommene Stimuli führen zur Anpassung der internen Beziehungen, der Problemlösungsrepertoires sowie den Handlungsgrundlagen. Hierbei entstehen Emergenzeffekte, die folglich die Performanz der Gruppe determinieren.

Der formulierte Prozeß der Rationalisierung von relevanten Beobachtungen verweist auf die Fähigkeit, Ereignisse und Konditionen im System abzubilden. Dieser Vorgang basiert auf sozialen Prozessen in einer Gruppe, die sich kommunikativ zu einem bestimmten Zeitpunkt vollziehen und damit den internen Transfer von relevantem Wissen sichert.

Kommunikation: Die gruppeninterne Rationalisierung von Ereignissen baut auf der internen Konsenserzeugung auf. Grundlegende Voraussetzung für die interindividuelle Übereinstimmung in der Beurteilung eines Geschehens ist der Austausch von Argumenten, zu dem alle Mitglieder beitragen müssen (vgl. HABERMAS 1981, S. 14f.). Systemintern produzieren Individuen durch ihre soziale Interaktion „Beschreibungen ihrer Beobachtungen im Medium gemeinsamer Sprache“ (WILKE 1993, S. 183) und ordnen die gemachten Beobachtungen sowie wahrgenommene Differenzen durch Kommunikation neu.

Dadurch wird die Bedeutung der Kommunikation in einem sozialen System unmittelbar einsichtig, da Beziehungen zwischen den Beteiligten, sowie mit der Außenwelt interaktiv hergestellt werden. Soziale Systeme sind insofern essentiell vom Dialog in ihrem *Inneren* und mit ihrem *Äußeren* abhängig, da sie sich ein Bild von der Beschaffenheit ihrer externen Kontexte verschaffen müssen. Darüber hinaus entwirft die Gruppe ein Bild von sich selbst, da Kommunikation ein Bewußtsein über das spezifische Selbst erzeugt und das Denken und Handeln in der Gruppe explizit macht. Darüber hinaus erlangt die Gruppe über

Kommunikation notwendige Informationen darüber, welche Handlungsstrategien sich um Umfeld bewähren.

Im hier betrachteten Kontext ist demnach die Kommunikation unabdingbare Voraussetzung selbststeuernder und selbstorganisierter Gruppen. Nach LUTZ (1994, S. 103f.) dient Kommunikation dabei der Übertragung von Wissen und Information und erzeugt Gemeinsamkeiten indem das System Redundanz schafft.

B. Der Ansatz der Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens

Die Diskussion über die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens wurde in der jüngsten Zeit in erster Linie durch zwei Ursachen verstärkt geführt. Der eine Impuls entstammt dem Fortschritt in der konstruktivistischen Lerntheorie, der zweite, der Weiterentwicklung der hier bereits mehrfach angesprochenen Veränderungen der Ansprüche an das berufliche wie auch betriebliche Kompetenzzlernen im Rahmen systemischer Wandlungsprozesse. In den folgenden Abschnitten wird auf die *Wesensart* des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens bezug genommen, da sich hier weitere Hinweise für die Funktionsweise organisationaler Subsysteme finden.

Obwohl die Bezeichnung selbstgesteuertes Lernen nahe an technokratisch orientierten Annahmen in der organisationalen Steuerung und Strukturierung liegt, hat sich der Begriff in fachlichen Publikationen weitgehend durchgesetzt. Die Selbstregulierung des Handelns sowie die Veränderung des Denkens infolge von Lernprozessen ist eine unveränderliche Größe menschlichen Lebens. Es schließt damit das Lernen als einen selbstgesteuerten Prozeß der individuellen Selbstbehauptung in der Lebenswelt ein. Dem entspricht der Blickwinkel der konstruktivistischen Lerntheorie, die Lernen als intuitiv und als eine *Konstruktion* von Vorstellungen und *Modellen* der Lebenswelt versteht und Lernen als die Erarbeitung von Handlungsoptionen erklärt. Diese Sichtweise beruht auf der Basis einer kreativen Verarbeitung von Erfahrungen. Allgemein gilt dann Lernen als selbstgesteuert, da Eindrücke und Informationen selektiv ausgewählt, interpretiert, mit vorhandenem Wissen verglichen und daraus Zusammenhänge hergestellt werden, die ihrerseits die Grundlage für situationsadäquate Folgerungen ergeben. Der Mensch lernt immer in seiner Lebenswelt oder in spezifischen Ausschnitten einer solchen. Dabei können individuelle Lernprozesse herausgefordert, beeinflusst, ausgelöst oder auch eingeschränkt werden. Wenn der Lernende im wesentlichen selbst entscheidet, wie er die Einflüsse aus der Lebenswelt für sein Lernen anwendet, handelt es sich um selbstgesteuerte Lernprozesse. Das wesentliche Kennzeichen des selbstgesteuerten Lernens besteht demnach darin, daß der Lernende notwendige Entscheidungen dahingehend treffen kann, welche Lernziele in den Vordergrund zu rücken sind und wann Lernen sinnvoll ist.

Daraus läßt sich vor dem Hintergrund des ständigen Wandels in der Lebenswelt das lebenslange Lernen insbesondere in organisationalen Kontexten auch als konstruktive Weiterentwicklung des individuellen Denkens und Handelns interpretieren, das ständig neue Anpassungen zwischen der eigenen Vorstellung und der realen Lebenswelt herstellen muß, um erfolgreich agieren zu können, zu kommunizieren und das eigene Denken und Handeln

in Problemlösungsprozessen an der Realität zu messen⁹². Somit kann Lernen als die Erzeugung des Gleichgewichts zwischen der eigenen Wirklichkeitskonstruktion und der Tragfähigkeit des Denkens und Handelns in der Welt interpretiert werden. In dieser Sicht wird Lernen dann nicht als eine Reaktion auf Instruktion i.S.v. Belehrung verstanden, sondern als eigenständige und aktive Konstruktion von Wissen über die aus der Umwelt gesammelten Informationen und die *weltgebundenen* Erfahrungen, die kreativ verarbeitet werden.

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens muß m. E. von dem des selbstorganisierten Lernens abgegrenzt werden. Es wird hier der Auffassung von ERPENBECK (1997, S. 310) zugestimmt, daß in der Betrachtung von selbststeuernden oder selbstorganisierten Lernprozessen beide Begriffe oft nahezu bedeutungsgleich verwendet würden, obwohl es naheliege, für beide *Typen* des selbstregulierten Lernens völlig verschiedene Sichtweisen einzunehmen.

Da die Entscheidungen des Lernenden, wie oben dargelegt, im Rahmen des Lernvorgangs auch die Formung und Veränderung der Lernbedingungen beinhalten kann, muß sich dies in den zu wählenden Begriffen niederschlagen. Daher soll hier die Selbstorganisation des Lernens als ein Prozeß verstanden werden, der es dem Lerner ermöglicht, über zu treffende Vereinbarung der Inhalte und der dafür zu beschreitenden Lernwege hinausgehende Bearbeitung der Rahmenbedingungen des Lernens vorzunehmen. Die *Organisation* dieses Lernens bezieht die Zielsetzungen, sowohl in inhaltlicher als auch in temporärer Hinsicht, genauso wie Vereinbarungen über die einzusetzenden Mittel und freiwillige oder notwendige Kooperationen in den Lernvorgang mit ein. Über diese vom Lernenden zu treffenden Entscheidungen erfolgt gleichzeitig eine Anpassung der Lernbedingungen, die den Lernvorgang beeinflussen oder auslösen. Lernanforderungen werden damit aktiv vom Lernenden aus der Lebenswelt abgeleitet und die Lebenswelt im Hinblick auf Lernmöglichkeiten überprüft. Damit erhält der Aspekt der kreativen Problemlösung und Aufgabenbewältigung nicht nur ein gewichtiges Veränderungspotential hinsichtlich des Erwerbs von individuellem Wissen und von Fähigkeiten, sondern bezieht gleichfalls schöpferische Potentiale für die Veränderung der Lernbedingungen ein. Bei der Verstetigung von organisationalen und somit dezentralen Lernprozessen wird daher eine Ausweitung des Lernens einsichtig, daß sich durch selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen vollzieht⁹³.

⁹² Hierbei muß davon ausgegangen werden, daß das menschliche Gehirn nicht wirklich die Realität abbildet, sondern daß Vorstellungen und Interpretation von der Welt konstruiert werden. Diese Konstruktion setzt sich aus Wahrnehmungen, Gedanken, aus Selbst- und Fremdbildern, Erfahrungen, Emotionen, aus Projektionen und Verdrängung einzelner Aspekte zusammen. Solche selbstkonstruierten Bilder von unserer Lebenswelt strukturieren unser Denken und Handeln. Für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen und die Herausbildung von kompromißgeprägten Handlungen müssen wir unaufhörlich prüfen, ob die eigenen Bilder der Welt in Widerspruch zur Realität stehen (vgl. VON FOERSTER 1985; PORTELE 1989).

⁹³ Wie in Kapitel 4 der Arbeit dargelegt wurde, geht es beim Organisationslernen um die Verstetigung des Lernens sowie um die Integration der Lernergebnisse in das organisationale Wissen. Im Vordergrund steht demnach insbesondere die Lernfähigkeit und vor allem Lernbereitschaft der Menschen, welche die Voraussetzung seiner Anpassungsfähigkeit ist. Dies beruht auf der Vorstellung, daß der Mensch nicht instruierbar ist, d. h. keine „triviale Maschine“ mit linear kausalen Input-Output Relationen darstellt (VON FOERSTER 1985). Im Gegenteil dazu wird dabei von einem Menschenbild ausgegangen, daß diesen als höchst komplexes *System* begreift, bei dem Lernanreize durch Aufgaben, *Umweltzustände* oder

Bezogen auf die Bedeutung des Lernens für die Veränderung des Denkens und Handelns in der systemtheoretischen Perspektive, kann das selbstgesteuerte und das selbstorganisierte Lernen weiter konkretisiert werden. Die folgenden Darlegungen nehmen im wesentlichen auf entsprechende Ausführungen zum selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen nach EPRENBECK (1997, S. 309 ff.) bezug.

Der Begriff der *Steuerung* wird dort für sinnvoll gehalten, wenn dieser sich auf ein System beziehen läßt, das auf die Erreichung von verabredeten oder geplanten Zielen hingelenkt wird. Die Ziele müßten demgemäß festliegen oder zumindest in ihrem spezifischen Rahmen umrissen sein. Bezüglich des Lernens müßten dann gleichfalls die verfolgten Lern- und Bildungsziele geplant sein. Es werden dabei vier Komponenten des *gesteuerten* Lernens differenziert:

- die Lernziele oder Standards selbst;
- die Operationen und Strategien der Informationsverarbeitung, die für die Zielerreichung notwendig sind;
- auf die Ziele hin orientierte Kontrollprozesse wie Bewertungen und Nutzbarmachung von Rückmeldungen;
- der Grad der Offenheit von Lernzielen, Operationen, Strategien und der Kontrollprozesse.

Als *selbstgesteuert* definiert ERPENBECK (1997, S. 310) dabei Lernen dann, „wenn Lernziele, Operationen/Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit teilweise oder vollständig vom lernenden System selbst bestimmt werden“.

Für die Verwendung des Begriffs der *Organisation* wird davon ausgegangen (ebd., S. 310), daß dieser generell den Blick auf die internen „Dispositionen“ des betrachteten Systems und auf die spezifischen Beziehungen zu dessen Umwelt richte. Ein solches System verfüge über eine offene Zukunft, da das System einer Unzahl von unbestimmbaren und damit nicht festliegenden Handlungsalternativen gegenüberstünde. Die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten könnten sowohl fremdgesetzt, als auch selbstgesetzt sein. Aus diesem Grund seien weder Operationen, Strategien noch Kontrollprozesse festzulegen. Wichtig werde dagegen, ob das Ausmaß und der Charakter der Systemorganisation und der systeminternen Dispositionen dafür genügen, der Vielfalt von Handlungsalternativen und damit die insgesamt offene Zukunft zu bewältigen. Als *selbstorganisiert* gilt Lernen dann, „wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, daß sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen; wenn es primär um diese Erweiterung und Vertiefung geht“ (ebd.).

Das selbstgesteuerte und das selbstorganisierte Lernen kann in dieser Diktion abstrakt als *positionales* und als *dispositionales* Lernen beschrieben werden (ebd.). Von positionalen

Anreize für Lernprozesse, die auch aus sozialen Situationen und Interaktionen resultieren können, durch systeminterne Rückkopplungen bearbeitet werden. Lernen findet systemintern im Rahmen rekursiver Prozesse statt, in dem im Rahmen der Rückkopplungsprozesse die sogenannten »Inputs« zu inneren Einflußgrößen werden, die ihrerseits dazu beitragen, daß die Ergebnisse solcher Prozesse nicht deterministisch vorhersagbar sind (vgl. ebd.).

Lernprozessen sei dann zu sprechen, wenn die Erreichung von fremdgesetzten oder selbstgesetzten Lernzielen oder Lernstandards die Zielposition darstellen. Von dispositionalem Lernen spricht ERPENBECK (ebd.) dann, wenn es im Rahmen von Lernprozessen zu einer sowohl fremdinitiierten oder auch selbstinitiierten Entfaltung und Modifikation von Systemdispositionen kommt.

Der Aspekt der Selbststeuerung wird in dezentralen Bildungsstrukturen deshalb wichtig, da vor dem Hintergrund festliegender Lernziele die Lernwege, die Integration der individuellen Lernstile⁹⁴ und vor allem die Reihenfolge der Lerninhalte offener gestaltet werden kann. Über diese Offenheit wird es möglich, durch die Reduzierung des instruktionellen Lernens, die Lernprozesse selbst um intentionale Elemente wie z. B. Lernen im Rahmen sozialer Interaktionen zu erweitern. Positionales Lernen ist - eingebettet in das *System* Lernort - vergleichsweise flexibel in der Gestaltung seiner inhaltlichen Bandbreite und kann durch soziale Lernziele ergänzt werden.

In der Zusammenfassung können verschiedene Aussagen zu den Aspekten des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens gemacht werden: Es wird in individuellen oder kollektiven Lernprozessen stets darum gehen, welchen Beitrag die verschiedenen Anteile von Fremd- oder Selbststeuerung oder Fremd- oder Selbstorganisation an einem Lernort leisten können. Eine lückenlose Trennung wird dabei kaum möglich sein⁹⁵. In diesem Zusammenhang wird die oben angesprochene „Pädagogisierung der Betriebe“ (GEIßLER / ORTHEY 1998) insofern verständlich, da insbesondere die Befähigung der Arbeitskräfte, in selbstorganisierten und selbststeuernden Lernprozessen ihre Qualifikationen und Kompetenzen anzupassen, in integrierten Lernstrukturen leichter ermöglicht werden kann. Integrierte Lernstrukturen bezeichnen dabei dezentrale Lernorte, die parallele Aneignungsmöglichkeiten von extrafunktionalen und fachlich-methodischen Kompetenzen bereitstellen.

In den folgenden Überlegungen wird auf der Grundlage der systemtheoretischen Betrachtungen davon ausgegangen, daß es zwischen den in der dezentralen betrieblichen Bildungsarbeit verfolgten Intentionen einer verstärkten Persönlichkeitsentwicklung und den Zielen der Lernenden Organisation möglicherweise Konvergenzen gibt. Die aufgezeigten Annahmen in der theoretischen Perspektive werden im nachstehenden Abschnitt anhand von Ergebnissen der Fallstudie für die Praxisebene konkretisiert.

6.2 Oszillation von Resonanz und Harmonie als konstituierendes Grundmuster des Gruppenlernens: Die Praxisebene

Die Annahme von Lernschleifen, innerhalb derer multioptionale Lernergebnisse erzielt werden können, stellen den Ausgangspunkt für die Gestaltung der auf die Oszillation von Resonanz und Harmonie beruhenden Lern- und Veränderungsprozesse in Gruppen dar. Es

⁹⁴ Als Lernstile werden relativ stabile kognitive Muster zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten verstanden, die auch als individuelle Lerngewohnheiten beschrieben werden können.

⁹⁵ Für die Sicherung der Ergebnisse und der Orientierung der Ziele der betrieblichen Bildungsarbeit dürfte es von Interesse sein, die selbstgesteuerten und selbstorganisierten Anteile quantitativ zu erhöhen, da über die intentionalen Lerneffekte beim Umgang mit dem System selbst und der Modifizierung der Systemdispositionen erhöht werden können und die Integrationsmöglichkeiten für extrafunktionale inhaltliche Elemente erweiterbar werden (vgl. Kapitel 2 zu betrieblichen Arbeitsstrukturen insbesondere auch die Abschnitte 2.3 und 2.4 sowie die Ergebnissen der Einzelfallanalyse in Kapitel 5).

gilt: „(L)ernen stattet (...) das Betriebssystem mit interner Unruhe und mit der notwendigen Irritationsdosis aus. Und das erhöht die selbstbezüglichen Reflexionsmöglichkeiten des Betriebssystems“ (GEIBLER / ORTHEY 1996, S. 57f.). Damit liegt einer gruppenbezogenen Konzeption des Wandels die Hypothese zugrunde, daß die Organisationsziele und das damit verbundene Fortschritts- und Erfolgsverständnis durch die konzeptualisierte und damit *legitimierte Unruhe*, die sich in individuellen und kollektiven Lernprozessen ausdrückt, realisiert werden können.

Für die Erzeugung lokaler Problemlösungsfähigkeit in einer Gruppe bedeutet das, daß zwei gegenseitig verknüpfte Bedingungsgefüge durch Lernprozesse sicherzustellen sind:

- die kontinuierliche Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenz sowie Motivation, Einstellungen, Werte wie auch Normen ihrer Mitglieder und
- die lokalen Regeln und Instrumente der Kommunikation und der Kooperation kontinuierlich anzugleichen, die eine Entwicklung individuellen Wissens und Kompetenz ermöglichen.

Dementsprechend ist die in der Gruppe oszillierende Verarbeitung von Wissen und Information als kollektive Reflexion zu bezeichnen. Reflexion vollzieht sich über die umfängliche sowie systematische *Spiegelung* methodischer, fachspezifischer, struktureller und sozialer Aspekte des Alltags. Die Ergebnisse solcher Reflexionsprozesse sind dann folgerichtig als charakteristische sowie erforderliche Bestandteile lokaler Lerninhalte zu interpretieren.

Dieser Zusammenhang wird ausgehend von den Annahmen auf der systemtheoretischen Ebene in Abschnitt 6.1 und der in Kapitel 5 vorgelegten Untersuchungsergebnisse sowie der dort vorgelegten Definition des Gruppenlernens verdeutlicht. Diese Vorgehensweise gestattet die Verbindung zwischen theoretischen Annahmen (Organisationslernen, Selbststeuerung, Selbstorganisation) und den aufgezeigten Ergebnissen der Einzelfallanalyse (*Lerntypen*, Strukturen des kooperativen Arbeitens- und Lernens).

Insgesamt handelt es sich beim Gruppenlernen um einen Prozeß der Aneignung und Verarbeitung von kontext- und aufgabenbezogenem Wissen sowie von Informationen, dessen Ergebnis in der Gruppe in den handlungstheoretischen Grundlagen *abgebildet* wird. Das heißt zum einen, es werden Problemlösungsstrategien gemeinschaftlich entwickelt, um die Handlungsfähigkeit der Gruppe zu sichern. Zum anderen, die Entwicklung relevanter Kompetenzprofile bei jedem Gruppenmitglied mit dem Ziel zu fördern, daß sowohl eine individuelle als auch kollektive Handlungsfähigkeit hergestellt ist. Die dabei zu sichernde Integration der erzielten Ergebnisse in die Bedeutungs- und Sinnstrukturen ziehen i.d.R. nicht nur Korrekturen der bestehenden individuellen und kollektiven Schemata und Hypothesen nach sich, sondern erzeugen Modifikationen der Handlungskontexte selbst und verändern damit die soziale Realität der Gruppe. Eine konkrete Darstellung dieser als Oszillation bezeichneten Veränderungsprozesse erfolgt in den nachfolgenden fünf, voneinander zu unterscheidenden Blickwinkeln:

- die Widersprüche und Differenzen in der Gruppe
- dem Spezifischen Zugang zu Wissen und Kompetenz in Gruppenlernprozessen

- dem Lernen durch planvolle Veränderungen der Arbeitsstrukturen
- dem sogenannten *Lernen zu lernen* in der Gruppe
- der Erzeugung lokal und situativ adäquater Handlungstheorien

Entwicklung und Veränderung in der Gruppe vollziehen sich im Interesse der Systemstabilität nicht grundlos. Folglich geht dem Lernen von sozialen Systemen ein lernauslösendes Moment voraus. Lernimpulse bestehen etwa darin, daß sich die Gruppe in ihrem Alltag mit Widersprüchen oder Differenzen zwischen Erwartungen und Ergebnissen konfrontiert sieht, die in der Gruppe bearbeitet werden.

Widersprüche und Differenzen in der Gruppe

Der Ausgangspunkt des gruppenbezogenen Wandels liegt im Erkennen von Widersprüchen und Differenzen. Wie die Auseinandersetzung mit den Modellen der Lernenden Organisation gezeigt hat, gründen Lernprozesse in der Interaktion ihrer einzelnen Elemente oder der Organisation mit ihren Kontexten. Wobei insgesamt betrachtet, nicht jede Interaktion relevante Lernstimuli enthält. Notwendige Auslöser des Wandels stellen somit Widersprüche oder Differenzen in den Interaktionsprozessen (intern und extern) sowie Abweichungen in der Erwartungs-Ergebnis-Relation dar. Die Umgehensweise mit Widersprüchen und Differenzen bestimmt dabei den Vorgang des Lernens und schlägt sich in der Gruppenentwicklung nieder. Ein plausibles Beispiel kann dies belegen. So konnte in der Einzelfallanalyse beobachtet werden, daß Arbeitsaufträge, zu deren Bewältigung in der Gruppe kein ausreichendes Wissen vorhanden war, sogleich Aktivitäten zur Informationsbeschaffung ausgelöst haben.

Sowohl Widersprüche als auch Differenzen können kontextspezifisch oder gruppenintern bedingt sein. Unabhängig welchen Ursprungs sie sind, werden gruppeninterne Reaktionen zunächst nur im Rahmen der vorhandenen Strategien erzeugbar. Gelernt wurde von der Gruppe dann, wenn die vorhandenen Handlungsmuster für die Beherrschung eines auftretenden Problems nicht ausreichten. Widersprüche und Differenzen als Lernstimuli beinhalten dabei im wesentlichen zwei unterschiedliche *Qualitäten*. Sie können einerseits einen dringlichen Handlungsbedarf auslösen und damit eine zeitnahe Auflösung erfordern. Dies war im untersuchten Einzelfall dann anzutreffen, wenn bekannte Methoden der Metallbearbeitung nicht die gewünschten Ergebnisse erbrachten. Andererseits können für die Gruppe absehbare Widersprüche relevant werden, die ein antizipatorisches Engagement auslösen und deshalb auf zukunftsbezogene Anpassungsprozesse zielen. Hier kann angeführt werden, daß innerhalb der Gruppe zeitweilige Informationsdefizite über die Sachlage laufender Projekte aufgetreten sind. Die beobachtbare Anpassung bestand darin, daß in den Gruppengesprächen Informationen wiederholt angesprochen wurden, um möglichen Informationsdefiziten vorzubeugen. Darüber hinaus wurde verstärkt auf die Darstellung von Verläufen und Etappenzielen laufender Projekte hingewiesen und damit eine neue *Qualität der Informationspolitik* erzeugt.

Sollen die in den Handlungsgrundlagen fixierten Arbeitsweisen, Lern- und Problemlösungsmuster für alle verbindlich verändert werden, erfordert dies einen spezifischen Zugang zu Wissen und Kompetenz in der Gruppe.

Der spezifische Zugang zu Wissen und Kompetenz im Gruppenlernen

In kollektiven Lernprozessen läßt sich Lernen als spezifischer Zugang zu Wissen und Kompetenz beschreiben. Wissen, daß in der Gruppe sowohl individuell als auch kollektiv erarbeitet und geteilt wird, ist in die Handlungsgrundlagen integriert. Dadurch stehen der Gruppe sowohl orientierende als auch kontexterklärende Informationen zur Verfügung. Lernen ist in der gemeinsamen Problembewältigung dann nicht nur ein individueller oder kollektiver Wissenserwerb, sondern auch die Kommunikation von Erfahrungen und von Wissen aus anderen oder ähnlichen Zusammenhängen. Insofern ist Lernen in der Gruppe als die Aneignung von Kenntnissen aber auch von Regeln zu interpretieren, die sowohl als Lerninhalte aufgrund der Resonanz als auch durch die Erzeugung von Harmonie im System entstanden sind.

Kenntnisse: Für eine Gruppe relevante Kenntnisse schließen beispielsweise die Programmierung einer CNC-Maschine gemäß der Betriebsanleitung ein. Ferner jedoch auch Wissen darüber, wie sich eine Programmprozedur anhand bereits erfahrener Alternativen verändern läßt, die ebenso zum Erfolg führen. Kenntnisse sind dann nicht nur generalisierte Annahmen, d. h. keine singulären Gegebenheiten, da dieses Wissen aus in der Gruppe verifizierten Vorgehensweisen entwickelt wurde. Damit gilt: Wissen besteht nicht ausschließlich aus theoretisch abgeleiteten Fakten, vielmehr schließt es immer handlungspraktische Elemente ein. Dazu müssen solche Kenntnisse gezählt werden, wie auf welchen Wegen Ziele erreichbar sind oder aus welchem Grund eine Vorgehensweise in einer spezifischen Problemsituation sinnvoll ist.

Diese Beschreibung des Zugangs zu relevantem Wissen verdeutlicht einen wichtigen Aspekt des Gruppenlernens. In Zusammenhängen, in denen es auf den Erwerb von problemlösungsspezifischen Kompetenzen ankommt, wird gleichzeitig theoretisches wie auch praktisches Wissen, daß in den Handlungsgrundlagen und in der lokalen Kultur bereitsteht, angewendet und jedem einzelnen Gruppenmitglied vermittelt. In dieser Art werden beispielsweise im Rahmen der gemeinsamen Erarbeitung von Lernmaterialien auch soziale Formen des Umgangs miteinander erfahrbar sowie die individuelle Kommunikationsfähigkeit weiterentwickelt. Es wird demnach in den Lernprozessen auch immer etwas über die Gruppe selbst sowie über die sozialen Prozesse vermittelt.

Regeln: Das Lernen von Regeln beinhaltet m. E. zwei inhaltliche Komponenten. Einerseits vereinzelte Tatsachen wie die Kenntnis, daß Metalle korrodieren. Andererseits, gehören dazu grundlegende Prinzipien wie die Tatsache, daß der Ausführung einer Aufgabe eine Planung vorausgehen sollte und nicht umgekehrt. Dies stellt dann eine Regelkenntnis dar. Individuell sowie kollektiv angeeignete Regeln können auf unterschiedliche Problemstellungen sowie unpräzise Anforderungen angewendet werden. Gleiches gilt – wenn auch eingeschränkt – für die Kenntnis von Fakten, da zwar alles erworbene Wissen in Problemlösungsprozessen zur Anwendung kommen kann, jedoch für die Entwicklung alternativer Handlungsstrategien allgemeine Prinzipien primär die Alternativenauswahl beeinflussen.

Zusammengenommen kann in Prozessen der lernenden Aneignung von Wissen und Regeln in Gruppen festgehalten werden, daß dabei insgesamt der Erwerb von Prinzipien im

Mittelpunkt steht, die auf möglichst viele unterschiedliche Problemlösungen angewendet werden können. Hingegen Faktenwissen die Definition sowie die Erzeugung von Handlungsstrategien überschaubar macht. Neben dem gezielten Einsatz von Wissen und Regeln, d. h. auch die Beschäftigung mit ihrem jeweiligen Nutzen, stabilisieren sich vorhandene Kompetenzen und können neue Befähigungen beim Individuen wie auch dem Kollektiv entwickelt werden. Durch die eigentliche Arbeit sowie durch die Erarbeitung alternativer Problemlösungsstrategien werden Lernprozesse ausgelöst, die auch als Selbstentwicklung der unmittelbar und mittelbar beteiligten Personen und somit der Gruppe zu verstehen sind.

Solche Lernprozesse erfolgen häufig unbewußt. Ausnahmen stellen die Ereignisse dar, in denen sich die Gruppe fehlende Informationen von außenstehenden Personen oder aus anderen Quellen beschafft. Die während der Arbeit ablaufenden Lernprozesse können sich daher auch in kleinen Schritten vollziehen und sind damit mehr von langfristiger Art. Ein Beispiel dafür ist, daß die Gruppenmitglieder Erfahrungen sammeln, wie sie in unterschiedlichen Problemlösungs- und Arbeitsprozessen miteinander umgehen müssen. So ist Lernen als langfristiger Prozeß zu verstehen, wenn es um Konfliktvermeidung geht oder darum, wie Ideen eingebracht werden können, die von der Gruppe dann u. U. aufgegriffen werden. Insgesamt handelt es sich um ein komplexes Lernergebnis, das in dem Wissen besteht, wie durch Kooperation und Erfahrungsaustausch adäquate Problemlösungen erarbeitet werden können.

Der Erwerb von kommunikativer und kooperativer Kompetenz (soziale Kompetenzen) wird in der Gruppe durch gemeinsames Sammeln von Erfahrungen in der situativen Interaktion vollzogen. Dadurch ist der Wert dieser Befähigungen unmittelbar erfahrbar. Dieser Prozeß ist insofern als Aufbau von Wissen, d.h. sowie von Erfahrungswissen und Regelkenntnis zu bezeichnen, da es die Gruppenmitglieder in die Lage versetzt, sich sozial adäquat und problembewußt zu verhalten. In Prozessen der Anwendung, des Erwerbs und der Anpassung von Wissen und Regelkenntnissen reflektiert die Gruppe den *eigenen Umgang* mit Problemstellungen, so daß es dadurch verstärkt zu inkrementellen Lerneffekten kommt. Davon muß dann gesprochen werden, wenn die Gruppenmitglieder nicht nur berufsfachliche und extrafunktionale Kompetenzen erwerben, sondern Erfahrungen und Arbeitsweisen, d. h. sich Kompetenzen aneignen, um sich beispielsweise an organisatorischen Veränderungsprozessen zu beteiligen. In diesem Zusammenhang kommt es nicht nur zu Korrekturen im gruppenspezifischen *Sozialsystem*, sondern werden die Lernergebnisse in der Form von partizipativen Kompetenzen bei der Weiterentwicklung der Gesamtorganisation verfügbar⁹⁶.

Werden die lokal erzielten Lernergebnisse in dieser Sicht interpretiert, können auch Effekte für die Beseitigung von Hilflosigkeit oder auch Ängste vor Kontrollverlusten erwartet werden. So ist es vorstellbar, daß Konflikte oder Widerstände sowohl innerhalb als auch außerhalb von Gruppen konstruktiv bearbeitet werden, da die Gruppenmitglieder die Zusammenhänge ihrer eigenen Arbeit, die Übernahme von Verantwortung sowie den

⁹⁶ In der Gruppe erzielte Lerneffekte werden nicht nur im unmittelbaren Kontext wirksam, sondern auch in anderen Gruppen. In der Einzelfallanalyse entstanden solche Effekte dadurch, daß gruppenintern erzeugtes Wissen und Regelkenntnisse an benachbarte Gruppen weitergegeben wurden. In den Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen können veränderte Abläufe, Problemlösungen oder Regelungen generell als *Musterstück* für den Wandel genutzt werden.

Umgang mit Problemen und deren Lösung eigentätig leisten. Selbstentwicklung setzt dabei die Befähigung zur individuellen Autonomie voraus und schließt die Reflexion von Wissen und Regeln sowie die Erarbeitung von Problemlösungsstrategien gemeinsam mit anderen Gruppenmitgliedern ein.

Die Erzeugung gemeinsam entwickelter Handlungsstrategien ist auch auf die Veränderung der Handlungskontexte verwiesen. Lernen im Kollektiv setzt dabei die Möglichkeit und die Befähigung zur *Bearbeitung* der Rahmenbedingungen voraus, wenn die Gruppe ihre Lern- und Arbeitsbedingungen als *lernhemmend* wahrnimmt.

Lernen durch planvolle Veränderungen der lokalen Arbeitsorganisation

Die Arbeitsorganisation in der Fallstudie zeigte strukturelle Entwicklungen, die von den Gruppenmitgliedern bewußt vorgenommen wurden. Dieser Freiraum ist in solchen Fällen vorhanden, in denen weder räumliche oder technische noch produktseitige Festlegungen begrenzend wirken. Veränderungen i.S. der Anpassung an gruppeninterne Annahmen und Regelungen unterliegen dann der Definition und der Verabschiedung in der Gruppe sowie mit den Vorgesetzten. Der Ausgangspunkt dieses Wandels ist dabei nicht nur durch externe Anforderungen oder aufgrund der Kontextbeziehungen bestimmt, sondern der Beobachtung zu schulden, daß systeminterne Überzeugungen und Handlungsgrundlagen autonome Operationen der Gruppe auslösen. Für die Entwicklung der Arbeitsorganisation heißt das, daß sowohl neue als auch schon bestehende Aspekte aneinander angepaßt werden.

Ausgehend davon, gerät die Arbeitsorganisation in einen kontinuierlichen Veränderungsfluß. Die Strukturierungsleistung bezüglich der Verteilung von Lern- oder Arbeitsaufgaben verändert das Arbeitsgeschehen insgesamt. So konnte beobachtet werden, daß in den Projekten die Arbeitsabläufe zum einen nach dem Kriterium der Zielerreichung gestaltet wurden, jedoch gleichzeitig auch Beachtung fand, ob die Projektteilnehmer die abgesprochenen Lernziele erreichen konnten. Aufgrund dieser Prämissen ergaben sich immaterielle Beeinflussungen der Arbeitsweisen. Die möglichen Auswirkung auf den Projektverlauf wurden in der Gruppe zunächst in theoretische Vorstellungen übersetzt. In einem zweiten Schritt hat die Gruppe dann versucht, die Arbeitshandlungen bzw. Problemlösungsschritte hinsichtlich der Bewältigung durch das Individuum zu beachten sowie notwendigerweise das Erreichen der Lerninhalte zu ermöglichen.

Im Idealtyp verfestigt sich temporär eine gültige *Theorie* der Arbeitsorganisation dadurch, daß ursprüngliche Festlegungen konkretisiert sowie durch neue Strukturen ergänzt oder ersetzt werden. Dieser Vorgang erfolgt demnach selbstreferentiell, d. h. er entspringt einer gruppeninternen Aktivität. Die anfängliche Vorstellung und Realisierung der Arbeits- und Organisationsstruktur führt zu einer neuen Realität, die durch veränderte theoretische Annahmen und durch variierte kognitive Strukturen der Gruppe angepaßt wurde. Sieht sich die Gruppe durch die vorgenommenen Anpassungen bestätigt, können daran anschließend neue Problemlösungen entwickelt werden. Der Veränderungsfluß der Arbeitsorganisation schlägt sich dementsprechend in den Lerninhalten nieder. Aufgrund dieser spezifischen Konstellation ergeben sich zwei wichtige Aspekte für die Generierung neuer Lerninhalte:

- Es werden Lernprozesse durch die Entstehung und Durchführung der strukturellen Anpassungsleistungen ausgelöst, die sich dann auf die individuellen und kollektiven Bezüge des Denkens und Handelns auswirken.
- Es resultieren daraus gewandelte Anforderungen, die qualifikatorische Anpassungen wie auch die Herausbildung und Weiterentwicklung individueller und kollektiver Kompetenzen nach sich ziehen.

Veränderte Arbeitsstrukturen bedingen die Angleichung der gebräuchlichen Aneignungswege für Wissen, Regelkenntnis und von Kompetenz. Das heißt, gelernt wird immer auch im Zusammenhang mit der Überprüfung sowie der Gestaltung von möglichen Lerninhalten.

Lernen durch geplante Veränderungen der individuellen und kollektiven Aneignungswege: *Lernen zu lernen* in der Gruppe

Ähnlich wie bei den zielbewußten Veränderungen von Arbeitsstrukturen, müssen in der Gruppe die Aneignungswege für die als relevant erachteten Inhalte angepaßt werden. Lernen, planvoll gestaltet als intentionaler oder systematischer Prozeß, der darauf zielt, einen Lerngegenstand anzueignen, schließt dann Aktivitäten zur Gestaltung der Lernprozesse ein. Auf diese Weise kann den Bedürfnissen der Gruppe eher entsprochen werden, da die notwendigen Lernprozesse eigenständig variiert werden können. Dafür bedarf es einer Schrittfolge der Veränderungen, die zunächst die Wahrnehmung relevanter Möglichkeiten umfaßt, deren diskursive Analyse, Planung und letztlich die Entscheidung darüber, wie Inhalte erlernt werden sollen. Veränderungen der Aneignungswege gehen zunächst vom Individuum aus, weshalb zunächst ein Blick auf das selbständige Lernen in Anlehnung an DUBS (1993 zit. nach STRAKA 1996, S. 65f.) hilfreich ist, um diesen Prozeß zu verstehen. Dort werden vier kennzeichnende Kriterien herausgestellt:

1. Die Lernenden erfassen selbst, welche Inhalte sie sich aneignen sollen bzw. welche verpflichtend sind; sie sind folglich befähigt, sich selbst Lernziele zu setzen.
2. Sie planen die hierzu erforderlichen Lernschritte und verfügen somit über die Fähigkeit, ihr Lernen aktiv selbst zu steuern.
3. Die Lernenden verwirklichen autonom die notwendigen Lernschritte.
4. Sie bewerten abschließend die eigenen Lernfortschritte und schaffen somit die Basis für nachfolgende Lernschritte.

Unter Zuhilfenahme dieses allgemeinen Modells wird die eigenständige Variation der Aneignungswege in der Gruppe nachvollziehbar. In der Gruppe müssen zuerst die für sie üblichen Lernaktivitäten bewußt wahrgenommen werden. Daran anschließend, sind die Kenntnisse über bisher erfolgsversprechende Lernprozesse systematisch auf mögliche Differenzen zwischen Erwartungen und Ergebnissen zu untersuchen. Ergebnisse dieser Reflexion tragen dann zur Behebung von mutmaßlichen Fehlerursachen bei. Aufgrund dieser nun neuen Kenntnisse, werden Maßnahmen zur Anpassung der Aneignungswege geplant, definiert und implementiert sowie gleichzeitig überprüft, ob die Lernziele lokal

überhaupt erreichbar sind. Die beobachtete Gruppe in der Einzelfallstudie versuchte diese Prozesse auf zwei Wegen abzusichern. Die morgendlichen Gruppenbesprechungen wurden zum Teil dafür genutzt, Erfahrungen und Beurteilungen aller Gruppenmitglieder zu entsprechenden Gestaltungsfragen zusammenzuführen. Diskutiert wurde dabei, ob die eingeschlagenen Lösungswege sinnvoll seien oder es wurde um Anregungen oder Verbesserungsvorschläge gebeten.

Innerhalb einzelner Projektgruppen wurde ähnlich verfahren. In den Projekten fanden Besprechungen statt, die es sowohl dem Individuum ermöglichen, Ideen und Vorschläge einzubringen als auch der Gruppe die Möglichkeit eröffnete, eingeschlagene Lösungswege zu reflektieren und gegebenenfalls zu variieren. Der für diesen Auswahl- und Entscheidungsprozeß genutzte Bezugsrahmen besteht aus den Zielen der Gruppe, den Handlungstheorien sowie aus der konkreten Lernkultur, d. h. die Gruppe operiert im Rahmen ihrer *eigenen* Annahmen und Deutungsmuster. Die in der Gruppe veränderten Aneignungswege für Wissen und Kompetenz stellen dann einen Prozeß dar, der erneut relevante Lerninhalte erzeugt. Die Gruppe hat dann *gelernt zu lernen*, indem sie ihre eigenen Lernprozesse hinsichtlich inhaltlicher und strategischer Aspekte reflektiert und an die neuen Gegebenheiten angleicht.

Theorieseitig betrachtet, kommt den lokalen Handlungstheorien in den Modellen des Organisationslernens die in Abschnitt 4.7 beschriebene Strukturierungsfunktion in Entscheidungsprozessen zu. Diese sind an die Erzeugung von Handlungstheorien gebunden, die im nächsten Abschnitt erläutert werden.

Erzeugung lokal und situativ adäquater Handlungstheorien

Lokale Handlungstheorien markieren den Bezugsrahmen der materiellen sowie immateriellen Wirklichkeit der Gruppe. Gruppenmitglieder *bewegen* sich dementsprechend innerhalb der selbsterzeugten Realität, die zugleich andere Wirklichkeiten ausschließt. Wenn dabei die inhaltliche Logik der handlungsrelevanten Realität tragfähig ist, d. h. als stabile Handlungsgrundlage den Erwartungen der Gruppe entspricht, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß alle Gruppenmitglieder ihr Denken und Handeln auf die gemeinsam geteilten Handlungsstrategien ausrichten. Vereint beispielsweise die Gruppe in ihrer Realität positive Erfahrungen bezüglich gemeinsam erarbeiteter Lernergebnisse, liegt es nahe, diese diskursive Aneignungsweise zukünftig zu bevorzugen.

Damit wird die spezifische Handlungsstrategie der gemeinsamen Problemlösung zum Bestandteil der gruppenbezogenen Handlungstheorien und durch ihre Anwendung an die Beteiligten vermittelt. Zu deren Erzeugung sind diese Vermittlungsprozesse wiederum konstitutiv, da die Funktionsfähigkeit des Systems hergestellt und die Wahrnehmung der kollektiv erzeugten Wirklichkeit durch das Individuum gesichert wird. Wenn sich die erfolgreiche Vermittlung in den korrespondierenden Handlungsmustern niederschlägt sowie in den gültigen Theorien berücksichtigt werden, dann ist damit ein gruppenbezogener Konsens (Harmonie) erzielt. Im Konsens entworfene Handlungsstrategien in der Gruppe wurden beispielsweise dann beobachtet, wenn bei der Metallbearbeitung an einer CNC-Maschine unterschiedliche Vorgehensweisen diskutiert wurden und die von der Gruppe als vernünftig beurteilte Alternative angenommen wurde.

Handlungstheorien stellen sich bei unterschiedlichen Lern- und Aufgabenstellungen durchaus unterschiedlich dar. Deshalb können diese nicht nur lokal spezifisch sein, sondern verfügen dann immer über situative Charakteristiken. Lokal und situativ fixierte Handlungstheorien dienen der Gruppe als Erklärungsmuster, die in der lern- und arbeitsbezogenen Kommunikation und Kooperation auf spezifische *Fälle* angewendet werden. Auf der individuellen Ebene sind die dafür grundlegenden Annahmen miteinander verknüpft und somit subjektiv folgerichtig.

Für die kollektive Ebene gilt dann, daß sowohl die lokale als auch die situative Handlungstheorie in kommunikativen und kooperativen Vermittlungsprozessen generiert, definiert, bestätigt und gefestigt wird. Beobachtbar ist dabei ein Prozeß der ständigen gemeinsamen Konstruktion und wechselseitiger Verifikation, der die orientierenden Handlungsgrundlagen modifiziert. Die in der Gruppe geschaffene Realität, die eine Vielzahl von Handlungsmustern für situative Anforderungen enthält, stellt damit den wesentlichen Referenzrahmen ihrer Selbststeuerung und Selbstorganisation bereit. Im Prozeß der *Hervorbringung* von lokalen und situativen Handlungstheorien muß das Individuum - unter Bezugnahme auf eigene Ideen sowie eigener Fähigkeiten - das vorliegende System von Handlungstheorien hinterfragen. Das heißt, es handelt sich immer um eine temporäre Stabilität in den gruppenbezogenen Handlungsgrundlagen. Soll im Gruppenlernen ein individueller sowie kollektiver Fortschritt erzielt werden, sind die auftretenden Widersprüche und Differenzen als Entwicklungsanreiz zu interpretieren.

Zusammenfassung der Praxisebene des Lernens in Gruppen

Die Darlegung des Gruppenlernens als Prozeß einer Oszillation von Resonanz und Harmonie sowie die in der empirischen Untersuchung herausgearbeiteten Lernformen lassen sich auf vier grundlegende *Phänomene* beim sozialen Lernen in Gruppen verdichten. Diese stehen untereinander in Beziehung und werden zunächst als *Erfahrung*, *Beobachtung*, *Experiment* und *Konstruktion* formuliert. Daraus ergibt sich ein Ansatz für die Ableitung der Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit.

Die auftretenden *Phänomene* im Gruppenlernen lassen sich wie folgt formulieren:

- **Erfahrung:** Gruppenmitglieder machen konkrete Erfahrungen und erlangen so die Fähigkeit, gegenständliche Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Aufgrund gesammelter Erfahrungen entstehen differenzierte Hintergründe für die Beurteilung neu auftretender Anforderungen sowie deren gruppenspezifischen Verarbeitung. Erfahrungen führen durch die gruppeninterne Rationalisierung zu abstrakten sowie praktizierten Entwürfen über die kontextuelle sowie gruppeninterne Realität, die handlungsleitend sind.
- **Beobachtung:** Im Gruppenlernen werden Beobachtungen absichtsvoll durchgeführt. Das heißt, Beobachtung beschreibt zunächst eine *Methode* dafür, konkrete Erfahrungen für die Reflexion in der Gruppe zugänglich zu machen. Darüber hinaus dienen zielbewußte Wahrnehmungen als Instrument dafür, neue Ideen und Strategien zu definieren und mögliche Rückschlüsse auf die Erwartungs-Ergebnis-Relation zu erreichen. Beobachtungen fördern ferner die Vergewisserung über die gruppenintern zusammentreffenden Kompetenzen sowie die Integration vereinzelter Potentiale in die lokale Gemeinschaft.

- **Experiment:** In der Gruppe können verschiedene Formen des Lern- sowie Arbeitsgeschehens als aktives Experimentieren charakterisiert werden. In diesem Zusammenhang entstehen konkrete Erfahrungen beim Einsatz von praktischen und theoretisch vorbereiteten Ideen, wie auch Beobachtungen der Erwartungs-Ergebnis-Relationen beim Einsatz spezifischer Problemlösungen. Eine Gruppe ist gezwungen zu experimentieren, da, abgesehen von Fällen rein technologischer oder auch produktbezogener Probleme, im Alltag häufig uneindeutige Problemlösungen zur Verfügung stehen. Hierzu gezählt werden müssen beispielsweise kommunikations- und kooperationsbezogene Probleme in der Gruppe. So fließen Erfahrungen, Beobachtungen und Experimentiererergebnisse im Entwurf der Wirklichkeit, der erzeugten Handlungstheorien sowie in den standardisierten Problemlösungsmustern zusammen.
- **Konstruktion:** Neben der Erzeugung einer gruppenspezifischen Wirklichkeit entfallen *konstruierende* Aktivitäten insbesondere auf den Bereich der handlungspraktischen Theorien. Insgesamt werden konkrete Erfahrungen, Ergebnisse reflexiver Beobachtung sowie der aktiven Experimente in die Theoriekonstrukte der Lern-, Arbeits- und Problemlösungsstrategien integriert. Damit erreicht die Gruppe eine *Stärke* hinsichtlich der Erzeugung theoretischer Modelle und der Umsetzung in der praktischen Anwendung, da sie aufgrund vorhandener Wirklichkeitskonstrukte eher die Risiken des aktiven Experiments eingehen kann. Dies erlaubt ihr zum einen der *eigene* Wissensfundus, der es bei auftretenden Disparitäten zwischen Erwartungen und Ergebnissen ermöglicht, die Fakten neu zu interpretieren. Zum anderen, verfügt die Gruppe über Potentiale der intuitiven Problemlösung durch Versuch und Irrtum. Unterstützend wirkt sich in diesem Kontext insbesondere die Möglichkeit der Gruppe aus, *interne* und *externe* Informationen autonom zu verwerten.

Das individuelle Lernen des einzelnen, der sich bemüht, mit den Anforderungen innerhalb der Gruppe und aus den externen Kontexten umzugehen, kann offenbar nur dann erfolgreich sein, wenn der Einzelne gleichzeitig die gruppenbezogenen Handlungsgrundlagen erlernt und anwendet. Damit ist das individuelle Handeln prozeßorientiert und damit stark auf die festgeschriebene Zielerreichung sowie auf optimale Arbeits- und Lernergebnisse ausgerichtet. Im Vordergrund steht die Sicherung der individuellen und kollektiven Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenz. Darüber hinaus ist davon auszugehen, daß im Gruppenlernen zur Sicherung der *Phänomene* der Erfahrung, Beobachtung, Experiment und Konstruktion, die Motivation der Gruppenmitglieder sowie die in der Gruppe tragenden Einstellungen, Werte und Normen auf die arbeits- und lernspezifische Zielstellung hin verengt sind. Das heißt, die lokalen Regeln der Kommunikation und der Kooperation werden kontinuierlich angeglichen, um die Entwicklung des individuellen Wissens wie auch von Kompetenz auf den unmittelbaren Verwendungszusammenhang zu orientieren.

Die gruppeninterne Problembewältigung sowie die Generierung von Handlungsgrundlagen *bewegt* sich dabei zwischen explorativen, diskursiven und praktischen Problemlösungsversuchen, die zwar vom Individuum ausgehen, dennoch in ihren Resultaten vorwiegend kollektiv bewertet werden. Lernen und Verstehen vollzieht sich in der Gruppe dabei im Rahmen der Suche nach Kohärenz zwischen Lern-, Arbeits- und

Problemlösungsergebnissen, die zur Entfaltung von Bedeutungs- und Sinnstrukturen in der Gruppe beitragen sowie den sozialen Normen entsprechen müssen. Ähnlich sieht DEHNBOSTEL (1995b, S. 184) das Gruppenlernen als einen Lernprozeß an, der sich „in veränderten Wirkungen nach außen und veränderten Wahrnehmungen als soziale Identität nach innen“ zeigt. „In sozialer Hinsicht geht es um die Einlösung von Lernzielen wie den Fähigkeiten zur Kommunikation, Kooperation und Interaktion, die in einem Spannungsverhältnis zu individuellen Orientierungen stehen“ (ebd.).

Wie die Ergebnisse der Beobachtungsstudie nahelegen, besteht die Basis des Gruppenlernens aus den Aspekten der:

- vielschichtigen Zugänge zu den *auf tretenden* Lerninhalten und
- verschiedenen Problemlösungsmuster, die durch die herausgearbeiteten Lernformen wie Versuch und Irrtum oder Lernen an einem Modell beschrieben werden können⁹⁷.

Als weitere Beispiele dafür können hier das Lernen als ein Sammeln von Erfahrungen, Lernen in der Exploration von Problemstellungen oder durch Anleitung eines Gruppenmitglieds genannt werden. Darüber hinaus ist hier der Befund differenzierter Lernformen als Möglichkeit für die Gruppe zu bewerten, dabei nicht nur über unterschiedliche Zugänge zu Lerninhalten zu verfügen, sondern unterschiedliche Möglichkeiten der Aneignung neuer Inhalte beabsichtigt einzusetzen. Dafür sprechen Beobachtungen, daß die Gruppe bei selbstorganisierten Arbeits- und Lernprojekten in der Planung auf die ihr vertrauten Lernmöglichkeiten zurückgriff. Dadurch wird der Lernende in einzelnen Projekten mit unterschiedlichen Arbeits- und Lernwirklichkeiten konfrontiert, die ihn durch die Bearbeitung von Widersprüchen und Konflikten aber auch über die Erfahrung von Kohärenz dazu befähigen, die impliziten Anforderungen möglichst produktiv und flexibel zu bewältigen.

Bezieht man die in Gruppenlernprozessen auftretenden Phänomene der Erfahrung, Beobachtung, Experiment sowie die Konstruktion auf die bislang von fachlich-metho-dischen Qualifizierungszielen abweichenden betrieblichen Bildungsziele der sogenannten extrafunktionalen Kompetenzen, wird deren *Nähe* zur Befähigungen der sozialen Kompetenz offensichtlich. Im Prozeß der Konstruktion einer gruppenspezifischen Realität sowie der Definition und *Verabschiedung* von gültigem Wissen und von Problemlösungsmustern, sind die kooperativ handelnden Akteure immer wieder auf ihre sozialen Kompetenzen angewiesen. Letztlich führen die in diesem Zusammenhang auftretenden Anforderungen dazu, die Kompetenzausstattung innerhalb der Gruppe entsprechend der individuellen sowie kollektiven Kommunikations- und Kooperationsnotwendigkeit anzugleichen.

Wie schon in Abschnitt 2.3 und in den bildungstheoretischen Ausführungen in Kapitel 3 dargelegt wurde, tangiert das dort dargelegte Verständnis der extrafunktionalen Kompetenzen die Verknüpfung von Qualifikation und Bildung, in dem der Befähigung zur Reflexion und Autonomie eine hohe Bedeutung beigemessen wurde. Dieser Zusammenhang gilt offenbar für die Anforderungen im Organisationslernen wie auch in Gruppenlernprozessen. Die Frage, die sich aus der bildungstheoretischen Perspektive hierbei stellt,

⁹⁷ Ausführlich dazu die Übersicht zu beobachteten Lernformen im Gruppenlernen in Kapitel 5.

besteht darin, ob die in selbstorganisierten und selbstgesteuerten Arbeits- und Lerngruppen verfolgte Autonomie und Reflexionsfähigkeit realistisch zu sozial verantwortlichem und mündigem Verhalten der Individuen beitragen kann?

Bildungstheoretische Überlegungen sollten sich demnach im Falle des Gruppenlernens in Lernenden Organisationen darauf ausrichten, die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums durch das betriebliche Geschehen in den Blick zu nehmen und die spezifische *Qualität* des Lernens daraufhin zu betrachten, ob dieses Lernen den Bildungszielen der Befähigung zur Autonomie sowie der Reflexionsfähigkeit dienen kann. Daraus ergeben sich zwei zentrale Fragen:

1. Worin bestehen Möglichkeiten für eine dementsprechende Persönlichkeitsentwicklung?
2. Wo finden sich im Organisationslernen Grenzen für die Realisierung der Bildungsziele der Reflexionsfähigkeit und der Befähigung zur Autonomie?

Die Erörterung dieser beiden Fragen sowie die Beurteilung der Chancen für eine betriebliche Bildungsarbeit, die sowohl die individuelle Befähigung zur Autonomie als auch zur Reflexionsfähigkeit ermöglicht, ist der Gegenstand der folgenden Abschnitte.

Wie im Verlauf der vorangegangenen Überlegungen gezeigt wurde, stellt die Verarbeitung von Wissen und Information die kennzeichnende Voraussetzung für organisationale Transformationsprozesse dar. Daher lag es für die Untersuchung der betrieblichen Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen nahe, eine differenzierte Betrachtung der Organisationslernmodelle vorzunehmen. Diese Vorgehensweise ermöglichte die Aufarbeitung einer konzeptionellen Grundstruktur des Organisationslernens, die, wie in Kapitel 4 und den Abschnitten 6.1 und 6.2 aufgezeigt, offenbar in der Entwicklung, Gestaltung wie auch in der Aufrechterhaltung der organisationalen Wissensbasis besteht. Alle *Anstrengungen* einer Organisation, diesen grundlegenden Aspekt sicherzustellen, verweist indessen auf die notwendigen Beiträge der einzelnen Elemente.

In den untersuchten Modellen wurde deutlich, daß dem individuellen Lernen die entscheidende Impulskraft für die Entwicklung einer Lernenden Organisation zugesprochen werden muß. Aufgrund dieser Feststellung wird im folgenden Abschnitt die Konkretisierung der Rahmenbedingungen für das betriebliche Bildungshandeln vorgenommen, indem auf die Bedeutung der individuellen *Lernbeiträge* für die Lernende Organisation rekuriert wird.

6.3 Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen

Das dargelegte Gruppenlernen in systemtheoretischer und praktischer Perspektive konnte im Rückgriff auf das Organisationslernen verdeutlichen, daß Veränderungen im System einerseits anhand des vikarischen Lernens der beteiligten Individuen gesichert wird, die in Kommunikationsprozessen ihr *Wissen* und *Können* zur Verfügung stellen und damit andererseits, der Organisation die Möglichkeit verschaffen, den inkrementell erzeugten *Wissensfortschritt* für den Wandel zu nutzen. Dieser Zusammenhang verdeutlicht die Bedeutung der individuellen Aneignung von lebensweltlichem Hintergrundwissen für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems (vgl. PAUTZKE 1989, S. 115ff.).

Folglich besteht der zentrale sowie entscheidende *Meilenstein* in den bisher vorgelegten Überlegungen zu den Strukturen Lernender Organisationen darin, daß betriebliche Transformationsprozesse nicht ausschließlich durch die individuelle Aneignung von neuem Wissen oder von Verhaltensweisen zu gewährleisten ist. Eine hohe Bedeutung für die Sicherung des Organisationswandels kommt der Umgestaltung der Organisationskultur zu, die eine Beteiligung des einzelnen Mitarbeiters, ausgestattet mit komplexen Kompetenzen (individuelle Persönlichkeit, Gesamtheit lebensweltlichen Wissens und Erfahrungen) als zentralen Wert vorsieht. Auf der betrieblichen Ebene zeigt sich zugleich, daß auch eine intensive Weiterbildung nicht allein die betriebliche Funktionsfähigkeit absichern kann, da extrafunktionale Qualifikationen nur im Vollzug erzeugt und weiterentwickelt werden können. Als Konsequenz dieser Sichtweise ergibt sich unmittelbar noch eine weitere: Wenn das betriebliche Umfeld für die Anpassung verfolgter Bildungsziele so bedeutungsvoll ist, werden Suchprozesse nach alternativen Strategien wichtig, wie beispielsweise das Lernen in betrieblichen Subsystemen als sozialer Prozeß gesichert werden kann. Beim Sammeln von Erfahrungen mit der betrieblichen Bildungsarbeit in dezentralen Strukturen, bestätigt sich in diesem Zusammenhang, daß die zentrale betriebliche Weiterbildung sowohl aus inhaltlichen Gründen als auch aus Gründen ihrer *praxisferne* nur eine begrenzte Wirkung hat (vgl. ARNOLD 1995, 1995b; DEHNBOSTEL et al. 1996; FREI et al. 1993; MEYER-DOHM 1991).

Aus diesem Grund ist die Suche nach Strategien für die Integration des Lernens in den Arbeitsprozeß eine bedeutende Zukunftsaufgabe, die in den Modellen der Lernenden Organisation zum zentralen Bestandteil betrieblicher Organisationsentwicklung aufgewertet wird.

In den beschriebenen betrieblichen Transformationsprozessen wurde zunächst davon ausgegangen, daß sich ein Paradigmenwechsel in der internen Auseinandersetzung mit Veränderungen abzeichnet, der letztlich die betriebliche Bildungsarbeit beeinflusst. Die im Organisationslernen verfolgte, auf systemtheoretischen Annahmen begründete Einbeziehung der Organisationsmitglieder in Entscheidungen sowie in die Gestaltung betrieblicher Strukturen, läßt sich in ihren Auswirkungen auf die Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens in organisationalen Subsystemen dadurch nachvollziehen, daß man die zentralen Ziele des Organisationslernens in den Subsystemen betrachtet. Deshalb werden zusammenfassend die m. E. vier grundlegenden konzeptionellen Aspekte des Lernens in organisationalen Subsystemen aufgezeigt, wobei die Betrachtungen der Mikroebene des Gruppenlernens, an die konzeptionelle Grundstruktur des Organisationslernens angeschlossen werden. Dadurch können die Bedingungen für die Realisierung von Bildungszielen wie der Reflexionsfähigkeit und der individuellen Autonomie konkret aufgezeigt und gleichzeitig mit den in Kapitel 2 dargestellten Anforderungsveränderungen in industriellen Arbeitszusammenhängen verknüpft werden.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann das Organisationslernen insgesamt auf die folgenden vier konzeptionellen Aspekte verdichtet werden:

- Organisationslernen als Konzept der kollektiven Verbesserung und Verankerung des gemeinsam geteilten Organisationsverständnisses
- Organisationslernen als Konzept für die interne Kulturentwicklung

- Organisationslernen als Konzept für die Integration von arbeits- und lernorganisatorischen Bezügen
- Organisationslernen als Konzept zur Ermöglichung antizipativ-visionären Denkens in der Organisation

Organisationslernen als Konzept der kollektiven Verbesserung und Verankerung des gemeinsam geteilten Organisationsverständnisses

In der Beschäftigung mit dem betrieblichen Wandel sowie den Überlegungen zu strategischen Anpassungszielen wie der Flexibilisierung organisationaler Strukturen, wurde die zunehmende Notwendigkeit der Überprüfung des gemeinsam geteilten Organisationsverständnisses betont. Da sich bei der Untersuchung des Organisationslernens die Reflexion der betrieblichen Bedingungen als umfänglicher Lernprozeß herausstellte, sowie eine Auseinandersetzung mit entsprechenden Lerninhalten als zentrale Aufgabe der Mitarbeiter zuerkannt werden muß, resultiert daraus der Schluß, daß Organisationsmitglieder dann notwendigerweise auch an der Definition und Aufrechterhaltung des gemeinsamen Organisationsverständnisses beteiligt sind. Dieser Prozeß markiert somit gleichzeitig Inhalte des betrieblichen Lernens.

In dieser Sicht werden drei Veränderungen der Sichtweise auf Organisationen relevant, die als wesentliche Auslöser für die reflexive Beschäftigung mit dem individuell und kollektiv geteilten Organisationsverständnis gelten können:

1. Das Organisationsverständnis entwickelt sich ganzheitlich, d. h. von der Betrachtung einzelner Elemente wird der Schritt hin zur Betrachtung eines Gesamtgefüges gemacht. Daraus ergibt sich die Anforderung, Probleme nicht aufgrund singulärer Problemfaktoren und Ereignisse in den Blick zu nehmen, sondern diese als Widersprüche und damit als Fehlleistungen des Gesamtsystems aufzufassen.
2. Es wird in der Gestaltung der Organisation das vernetzte Denken einem linearen Denken vorgezogen. Für die beteiligten Organisationsmitglieder resultiert vor dem Hintergrund der ökonomischen und strukturellen Verknüpfungen daraus die Anforderung, ihr Denken und Handeln nicht ausschließlich nach kausalanalytischen Kriterien zu verändern, sondern die eigenen Handlungen anhand eines vernetzten Denkens zu strukturieren.
3. Die Sichtweise auf Organisationen entwickelt sich von der hohen Gewichtung ausschließlich zweckrationalen Denkens und Handelns zu einer verstärkten Reflexion gegebener Strukturen wie auch sozialer Konstellationen. In der interaktiven und kooperativen Zusammenarbeit und Gestaltung entsprechender organisationaler Bedingungen werden *politische* sowie ethische Fragestellungen wichtiger, die eine zunehmende Auflösung des Nützlichkeitsdenkens - aufgrund rein ökonomischer Überlegungen - zugunsten einer Höhergewichtung humaner und ethischer Fragestellungen verstärken.

Daraus folgt, daß die kollektive Realisierung eines gemeinsamen Organisationsverständnisses auf die Erzeugung sowie auf eine dauerhafte Konsolidierung der Organisationskultur angewiesen ist.

Organisationslernen als Konzept für die interne Kulturentwicklung

Als das wichtigste Medium der Transformation des Systems erscheint die Organisationskultur sowie die *gelebte* Lernkultur (vgl. die Ausführungen zu den auslösenden Momenten und zu den Zielen der Kulturentwicklung in Kapitel 4). Nach SCHEIN (1985, 1995) kann die Lernende Organisation ihre Zielsetzungen nur dann erreichen, wenn sie ihre Kulturentwicklung dadurch sichert, daß eine kontinuierliche Überprüfung der kulturellen Grundannahmen vollzogen wird. In diesem Zusammenhang wird sich die Entwicklung notwendigerweise um die Gestaltung der Lernkultur, die interne Informationspolitik und die Kommunikationsregeln, um den Abbau von Vorurteilen sowie um die *Transparenz* der Kultur selbst bemühen müssen. Dabei geht es auch um die Gestaltung von Interaktionsbeziehungen, organisationsweiter Kontakte, dem Verständnis benachbarter Bereiche sowie die Klärung von Zuständigkeiten im Betriebsalltag. Gestaltungsanforderungen ergeben sich darüber hinaus bezüglich mikropolitischen Aspekte wie Macht, Herrschaft, Wertekanon und Normen sowie damit verbundener Gestaltungsbefugnisse oder auch aus Konkurrenzverhältnissen in der Organisation sowie in und zwischen den bestehenden Subsystemen. Wenn das Ziel der innovationsfähigen Kultur angestrebt wird, die eine Einbindung des Individuums in deren Gestaltung und Stabilisierung gewährt, dann sind in Anlehnung an SCHEIN (1985, 1995) folgende Grundannahmen von hoher Bedeutung⁹⁸:

1. Der Mensch nimmt seine Lebenswelt als beeinflussbar und veränderbar wahr und handelt danach.
2. Menschen sind dazu befähigt, antizipativ zu denken, wobei weithin der Zeithorizont die nähere Zukunft ist.
3. Menschliche Beziehungen beruhen auf Individualität sowie der gegenseitigen Berücksichtigung und Wertschätzung.
4. Menschen sind in der Lage, notwendige Entscheidungen partizipativ zu treffen sowie diese am kollektiven Willen zu orientieren.
5. Menschen konstruieren durch Handeln ihre Realität.

Als wesentliche Stärke dieser Grundannahmen gilt m. E., daß die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen in der Dimension der gemeinsamen Kulturgestaltung dem Menschen Freiräume zur Verfügung stellt, die es ihm ermöglichen, die Autonomie und Reflexionsfähigkeit genauso wie die eigene Gestaltungsfähigkeit weiter zu entwickeln. Versteht man die Organisationskultur als die Summe kollektiv erzeugter Grundannahmen im Hinblick auf die Normen, Werte sowie Menschenbilder, müssen diese in Kulturentwicklungsprozessen *erzeugt* und *vermittelt* werden. Das bedeutet, daraus resultierende Lerninhalte sollen das Individuum in die Lage versetzen, sich innerhalb der Organisation (Gruppe, Kollegium) zu integrieren. Dabei kann dem einzelnen Organisationsmitglied die notwendige Sicherheit gegeben werden, sich mit eigenen Bedürfnissen sowie mit dem

⁹⁸ SCHEIN (1985, 1995) bietet eine Vielzahl von Grundannahmen für die Kulturgestaltung an. Hier werden nur die unmittelbar für den Zusammenhang bedeutenden Annahmen berücksichtigt.

innerbetrieblichen Kontext auseinanderzusetzen. Organisationslernen ist in dieser Perspektive für das Individuum dann als reflexionsauslösendes sowie autonomie-förderndes Konzept nutzbar.

Diese Sichtweise auf die Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit stellt gleichzeitig die Begründung dafür dar, daß die Frage nach den verfolgten Bildungszielen im Organisationslernen deshalb nicht von der Frage der bildenden *Eigenschaften* der prozessierten Inhalte entkoppelt werden kann, da in den zu vollziehenden Lernprozessen spezifische, auf die Kooperation und Kommunikation bezogene Werte und Normen, reflektiert werden müssen.

Die Veränderungen der *tragenden* Kultur findet somit im betrieblichen Alltag statt. Infolgedessen kommt damit insbesondere der Integration von Arbeiten und Lernen in der Lernenden Organisation eine hohe Bedeutung zu.

Organisationslernen als Konzept für die Integration von arbeits- und lernorganisatorischer Bezüge

Betriebliche Formen der Arbeitsorganisation, die eine Reintegration vorher getrennter Funktionen sowie die horizontale und vertikale Kooperation zwischen den unterschiedlichen Hierarchieebenen realisieren, schaffen die Voraussetzungen dafür, daß die beteiligten Organisationsmitglieder lernen können. Da das Ziel in der konkreten Aufgabenbewältigung besteht, sind alle Mitarbeiter - im eigentlichen Sinn der Modelle des Organisationslernens - zum Lernen verpflichtet⁹⁹.

Unter der arbeitsorganisatorischen Perspektive läßt sich die Lernende Organisation insbesondere dadurch kennzeichnen, daß Arbeitsprozesse in den Modellvorstellungen so konzipiert sein sollten, daß diese unterschiedliche Lernprozesse bedingen und erlauben¹⁰⁰. Lernen ist dann nicht ausschließlich, aber überwiegend im alltäglichen Arbeits- und Problemlösungsprozeß zu verorten (vgl. DEHNBOSTEL 1996a; MÜNCH 1995a). Dabei kommt es dann zwangsläufig zu einer Pluralisierung von Lernorten (vgl. DEHNBOSTEL 1996a), da sich Lernen primär in der Bewältigung von gegenständlichen Arbeitsaufgaben vollzieht. Lernen ist damit in organisationalen Subsystemen grundsätzlich an betriebliche Ernstsituation gekoppelt. In die Arbeitsprozesse integriertes Lernen, wie es sich beispielsweise in betrieblichen Partizipationsgruppen vollzieht, macht damit die Grenzen zwischen Lernen und Arbeiten immer weniger wahrnehmbar (vgl. MÜNCH 1995a).

Damit ändert sich nicht nur die Zielgruppe für eine permanente Lernanforderung, die von den Adressaten der Managementebene zu den Adressaten auf der wertschöpfenden Ebene wechselt, sondern auch ein Wandel des kognitiven Lernens unter schulischen Bedingungen zu einer betrieblichen Bildungsarbeit, die sich zunehmend vom „Lernfeld ins Funktionsfeld“ (ebd. S. 92) verlagert. Lernen erhält dabei die Bestimmung, das Fundament der kontinuierlichen Gestaltung zu werden. Lernen stellt dann auch den Ausgangspunkt für die Entwicklung antizipativer Problemlösungen bereit.

⁹⁹ Im Prozeß der gemeinsamen Problemlösung müssen zwangsläufig Lernen und Arbeiten eng verklammert werden und alle Beteiligten sind aufgefordert, sich kontinuierlich selbst zu qualifizieren.

¹⁰⁰ Vgl. die Einzelfallanalyse in Kapitel 5 sowie die Ausführungen in den Abschnitten 6.1 und 6.2

Organisationslernen als Konzept zur Ermöglichung antizipativ-visionären Denkens in der Organisation

Als Maßnahme zur Erzeugung organisationaler Transformationsfähigkeit ist die Initiierung und Förderung organisationsweiter Lernprozesse anzusehen, die eine antizipative Gestaltung sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft ermöglicht. Vor dem Hintergrund der steigenden Komplexität in der betrieblichen Wirklichkeit, ist ein ausschließlich zweckrationales Wissen zur Gestaltung der organisationalen Zukunft immer weniger ausreichend (vgl. PETERSEN 1997). Das heißt, innerhalb des Prozesses der Oszillation von Resonanz und Harmonie in den Subsystemen, werden entlang unterschiedlicher Erschließungswege der Organisations-, Arbeits- sowie der Lerngestaltung dem Individuum Möglichkeiten eingeräumt, durch Reflexion die zukünftigen Anpassungsprozesse vorzubereiten. Es wird damit in den Modellen des Organisationslernens der Anspruch artikuliert, daß das soziale System Betrieb in der kritischen Auseinandersetzung mit den gegebenen Bedingungen den Ist-Zustand betrachtet und hier den Ansatz für Visionen sucht (vgl. ebd.). Die Entwicklung von Visionen reicht insbesondere auch in den Bereich der Kulturentwicklung hinein. Das soziale Gebilde eines Betriebs entwickelt in den Transformationsprozessen gleichfalls gegenwärtige und zukünftige Werte, Normen und Vorstellungen, die das Denken und Handeln der Individuen beeinflussen. Daraus resultiert die Möglichkeit, daß gegenwärtig visionäre Ideen und Strategien zukünftig handlungsleitende Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. PAUTZKE 1989). Dies schließt letztlich die Chance ein, daß nach heutigen Kriterien beurteilt, richtige *Lösungswege* sich als Fehler herausstellen können, die in veränderten Kontexten zu einem späteren Zeitpunkt zu Lerninhalten werden, in dem diese den Referenzrahmen für die Entwicklung abweichender Alternativen bietet.

Die Oszillation von Resonanz und Harmonie in den Subsystemen beruht somit auf selbst-organisierten und insbesondere selbstgesteuerten Reflexionsprozessen, die ein Lernen der Beteiligten anhand *gesammelter* Erkenntnisse über das Selbst und das Kollektiv, eine gemeinsame Zukunftsgestaltung ermöglichen kann. Wie die Darlegungen der Modelle des Organisationslernens sowie die Betrachtung des Gruppenlernens in den Subsystemen nahelegt, sind Lernprozesse angesprochen, die sich innerhalb der prätizipativ-kooperativen Arbeit in betrieblichen Kleingruppen partiell schon vollzieht (vgl. ANTONI 1994, 1996; ARNOLD 1995, 1996).

Unabhängig vom Grad der derzeitigen Verwirklichung des Organisationslernens gilt:

- Lernen als ein zentraler Wert;
- für den Akteur in der Lernenden Organisation zugleich die Anforderung, als *Lehrender* und *Lernender* in Erscheinung zu treten;
- eine Vielzahl von Arbeitsaufgaben als ganzheitlich gestaltet und damit so organisiert, daß sie synchron Lernen herausfordert und befördert sowie
- Lernen als in einem beträchtlichen Ausmaß in den Arbeitsprozeß integriert, ohne daß dadurch eigens bereitgestellte zentrale Lernorte vollkommen entbehrt werden können.

In den vorangegangenen Darlegungen und Überlegungen zum Organisations- und Gruppenlernen wurde der Versuch unternommen, die Idee sowie die Gestalt der Lernenden Organisation differenziert und greifbar auszuloten. In der Beschäftigung mit den Ansätzen konnte verdeutlicht werden, daß es sich in den Modellen um *ein visionäres Potential* für die Betrachtung von Organisationen sowie deren Entwicklung handelt, die anscheinend für die Erzeugung von Kreativität und Innovation in den Betrieben geeignet ist.

Insgesamt ist dann davon auszugehen, daß es sich in den Modellen der Lernenden Organisation nicht um einen für die organisationale Gestaltung und Weiterentwicklung substanzlosen Anspruch handelt. Zu seiner Realisierung bedarf es der Eröffnung höchst unterschiedlicher Lernprozesse, die eine Lernende Organisation selbst zum Lernziel und Lerngegenstand macht.

In diesem Zusammenhang ist es mittlerweile zum Allgemeinplatz geworden, daß die Summe der in einem Betrieb vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen nicht mit der *Kompetenz* des gesamten Systems gleichzusetzen ist. Lernen hat insofern nicht nur eine individuelle Ebene, sondern auch eine organisationale. Dabei sind in den Betrieben jedoch Vorstellungen darüber undeutlich, wie dieses Verständnis in den Zielsetzungen der betrieblichen Bildungsarbeit umgesetzt werden kann. Im Suchprozeß nach Lösungsansätzen für die innerbetriebliche Qualifikationssicherung wird zum einen deutlich, daß die arbeitsorganisatorisch eröffneten Handlungs- und Dispositionsspielräume sowie der kompetente Umgang mit neuen Technologien durch die Arbeitskräfte nur dann bewältigt werden kann, wenn vor Ort ausreichende Kompetenzen zur Verfügung stehen. Dieses Erkenntnis gilt hinsichtlich der sozialen Dimension extrafunktionaler Kompetenzen verstärkt für dezentrale Lernprozesse in der Lernenden Organisation.

Gemäß der systemtheoretischen Grundlagen des Lernens in organisationalen Subsystemen wie auch aufgrund der Ergebnisse der Einzelfallanalyse der „Gruppenarbeit in der Ausbildung“ bestätigt sich eine enge Bezugnahme der betrieblich notwendigen Bildungsziele auf die im Schlüsselqualifikationsansatz konzeptualisierten Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Reflexionsfähigkeit und die Befähigung zur Autonomie sind in diesem Zusammenhang möglicherweise stark auf die aufgabenbezogenen Aspekte genannter Kompetenzen bezogen und damit stark zweckorientiert.

In den bisherigen Darstellungen wurde die Unerläßlichkeit umfassender Lernprozesse für die Problemlösungskompetenz der Individuen dahingehend herausgestellt, daß diese den Ausgangspunkt für eine adäquate Handlungsfähigkeit des Kollektivs erzeugen. Vorwiegend der Aspekt der Willensbildung setzt damit einen individuellen wie auch kollektiven Lernprozeß voraus, der die Intentionen des Einzelnen in Beziehung zu der jeweiligen Gruppe setzt, um eine kooperative bzw. gemeinschaftliche Handlungsfähigkeit herzustellen. Wie oben gezeigt wurde, bedarf es dafür Gruppenlernprozesse innerhalb eines Betriebes, um, darauf beruhende, bedürfnisorientierte und strukturpolitische Maßnahmen gestalten zu können sowie lernend den Kontext, in dem die Gruppe agiert, anzupassen. Obwohl auf diesbezügliche Kompetenzen in der Literatur immer häufiger hingewiesen wird (vgl. u. a. GEIBLER 1994; GEIBLER / ORTHEY 1998; SENGE 1990; SENGE et al. 1996), zeigen Interpretationen der Lernenden Organisation stark zweckrationale Orientierungen (vgl. ARNOLD 1995; LITTIG 1997; PETERSEN 1997).

Zum anderen, tritt bei der Frage danach, welche Kompetenzprofile, Befähigungen und Qualifikationen bei den Mitarbeitern vorhanden sein müssen, um die mit der Transformation betrieblicher Strukturen verbundenen Probleme und Aufgaben zu bewältigen, ein Bild der Mitarbeiter in das Blickfeld, dessen Schwerpunkt auf der Selbststeuerung und Selbstorganisation liegt. Wichtigster Aspekt dieser Orientierung besteht darin, daß die Mitarbeiter in ihren jeweiligen sozialen Betriebskontexten lernen und sich anpassen. Voraussetzung hierbei ist m. E. die auf der Grundlage einer positiven anthropologischen Sichtweise und der systemtheoretischen Leitbilder beruhenden Reduktion einer restriktiven und fragmentierten wie auch stark methodisch-fachlichen betrieblichen Bildungsarbeit, um dem Menschen ein eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen (vgl. ARNOLD 1995). Für den Mitarbeiter folgt daraus, daß er ein positives Selbstbild im Arbeitszusammenhang entwickeln muß. Lernen kann dann als Selbstkonstruktion - anstatt der Fremdinstruktion durch vermittelndes Unterrichts- oder Kurslernen in zentralen betrieblichen Lernorten - konzeptualisiert werden (vgl. Abschnitt 2.4). Dabei sind einerseits die Modellvorstellungen hilfreich, die der Begriff der Lernenden Organisation hinsichtlich der Eigeninitiative und Emanzipation anbietet. Andererseits beinhaltet die Verfolgung betrieblicher Bildungsziele, die an den auf betriebliche Zwecke orientiert sind, gleichzeitig eine Begrenzung der im Modell des Organisationslernens eröffnenden Spielräume für Kreativität und Innovation. Daraus kann der Schluß gezogen werden, daß solche Kompetenzen zu entwickeln sind, die das Individuum in die Lage versetzen, selbst zwischen Alternativen des Denkens und Handelns zu wählen, um die interaktive Kooperation im Alltag der Lernenden Organisation zu bewältigen. Dabei müssen sowohl die eigenen als auch die kollektiven Handlungsgrundlagen um solche Wissens- und Kompetenzdimensionen erweitert werden, die aufgrund umfangreicher Veränderungs- und Lernprozesse erzeugt wurden und als alternative Handlungsmuster gelten.

Im Zusammenhang mit der individuellen Befähigung, im Gruppenzusammenhang zwischen unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten des Handelns eine Entscheidung zu treffen, läßt sich nach Ansicht des Verfassers ein Idealtyp eines adäquaten Kompetenzprofils ableiten. Die Annäherung an einen möglichen Zuschnitt der betrieblichen Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen kann zunächst durch die Beantwortung der Frage geschehen, welches Kompetenzprofil der Mitarbeiter präferiert wird? Dies beschreibt dann folgerichtig die in den Modellen der Lernenden Organisation vorherrschenden Bildungsziele.

6.4 Das idealtypische Kompetenzprofil der Mitarbeiter in Lernenden Organisationen

In den Betrieben haben Menschen zu allen Zeiten in tätiger Auseinandersetzung mit *Dingen* und Situationen, d. h. durch die Bewältigung der betrieblichen Anforderungen gelernt. Arbeiten als Ausdruck menschlichen Lebens und Lernens war insofern immer ungeteilt. „Diesem Lernen kam beim Erwerb und der Vervollkommenung beruflicher Handlungsfähigkeit schon immer eine bedeutende Rolle zu“ (DEHNBOSTEL / UHE 1999, S. 3). Überlegungen zur betrieblichen Segmentierung von Lernorten waren in der arbeitsorganisatorischen Realität des Taylorismus jedoch konsequent und realistisch¹⁰¹.

¹⁰¹ Mit der Gestaltung zentraler wie auch überbetrieblicher Bildungsmaßnahmen wurde versucht, die aufgrund der arbeitsteiligen Ausdifferenzierung der betrieblichen Wirklichkeit abnehmenden Lernmöglichkeiten zu kompensieren.

Durch die Reorganisation betrieblicher Strukturen wird der Arbeitsplatz in neueren Organisationskonzepten unbestritten zu einem wichtigen Lernort. Er erlangt insbesondere in der Gestalt ganzheitlicher und komplexer Arbeitsaufgaben und damit durch die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten seine Bedeutung für die betriebliche Bildungsarbeit zurück. Heute ist auch die fortschreitende Herausbildung von Wissenschaft, Technik wie auch der theoretischen Modellvorstellung einer Lernenden Organisation als Auslöser für eine verstärkt situative (dezentrale) betriebliche Bildungsarbeit zu bewerten. Die Verwendung des Begriffs Lernen auf den Wandel einer Organisation, deutet wie gezeigt, auf einen systemisch-ganzheitlichen Begründungszusammenhang hin, der alle Elemente einer Organisation in einen Wirkungszusammenhang zwischen unterschiedlichen Dynamiken stellt. Daher beziehen sich die Modelle des Organisationslernens und des Gruppenlernens auf dezentral organisierte Lernprozesse, die in ihrer Bedeutung für die Anpassungsfähigkeit von Mensch und Organisation herausgestellt werden. Die Mitarbeiter in flexibel gestalteten Organisationen stehen dabei vor einem Wechsel von einem Komplex systemrationaler Verhaltensweisen in einen anderen, mehr durch Selbststeuerung und Selbstorganisation geprägten Werte- und Normenkanon und daraus resultierenden Verhaltensanforderungen (vgl. SATTELBERGER 1994a; SENGE 1990).

Vor dem Hintergrund der Selbststeuerung und Selbstorganisation in den Arbeits- und Lernprozessen, werden die individuellen Befähigungen auf die Bewältigung kontinuierlicher Lern- und Kommunikationsprozesse orientiert. Ferner obliegt es dem Individuum, das eigene Denken und Handeln gegenüber dem Anderen, der Aufgabe sowie der eigenen Bedeutung im Gesamtzusammenhang zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Dadurch soll sowohl zweckrationales als auch ethisch verantwortbares Handeln innerhalb einer Arbeitsgruppe bzw. des gesamten Kollektivs miteinander vereint werden. In diesem Zusammenhang auftretende Anforderungsveränderungen beziehen sich dann insbesondere auch auf die Befähigung zur Kommunikation notwendiger Maßnahmen. Offensichtlich zeigt sich dabei die soziale Kompetenz als eine zentrale Dimension individueller Befähigungen. Das bedeutet jedoch nicht, daß methodisch-fachlichen oder persönlichen Kompetenzen eine geringere Bedeutung zugeschrieben wird. Insgesamt ergeben sich aus den bisherigen Darlegungen voneinander zu unterscheidende Kompetenzen, die aufgrund der Problemlösungsprozesse, Bewertungsprozesse, Arbeitstätigkeiten, Kommunikation und Selbsteinschätzungen etc. ein Handlungsspektrum unterstützen, das weitreichend ist und an das *allgemeine* Verständnis von extrafunktionalen Qualifikationen zu koppeln ist.

Infolgedessen kann im Kontext des Gruppenlernens in Lernenden Organisationen das individuelle Kompetenzprofil durch unterschiedliche Fähigkeiten (vgl. Abschnitt 2.3) beschrieben werden, die in einer groben Differenzierung der notwendigen Dimensionen in die folgenden Bereiche eingeordnet werden:

- **Fachkompetenz** als die Disposition selbstorganisiert zu handeln, fachliche Kenntnisse zur kreativen Problemlösung einzusetzen und das Wissen aufgabenorientiert einzuordnen und zu bewerten.
- **Methodenkompetenz** als die Befähigung, instrumentell zu handeln, d. h. Aufgaben methodisch kreativ zu gestalten sowie das Vorgehen geistig zu strukturieren.

- **Personale Kompetenz** beinhaltet ein reflexives und selbstorganisiertes Handeln, sich selbst einzuschätzen, adäquate Werthaltungen, Einstellungen und Selbstbilder zu entwickeln sowie eigene Motive und Befähigungen zu entfalten.
- **Sozialkompetenz** schließt die Dispositionen ein, selbstorganisiert in kommunikativen und kooperativen Situationen zu handeln, sich gruppenorientiert zu verhalten, kollektiv neue Ziele und Strategien zu entwickeln.

Einer der wesentlichen Bezugspunkte im Organisationslernen ist somit die Verbesserung der Sozialkompetenz, in deren Mittelpunkt in erster Linie die Fähigkeit zur kooperativ-kommunikativen Erarbeitung von gültigen Regeln und Zielen beispielsweise im Kontext der gemeinsamen Rationalisierung von Lernanreizen steht. Sozialkompetenz ist deshalb eine wichtige Befähigung für das Lernen in Gruppen und das Konzept des Organisationslernens, da die Lernende Organisation die Eröffnung von organisationsweiter Kommunikation und die Verpflichtung zur Kooperation in ihr Zentrum stellt und daher vom *sozialkompetenten Verhalten* der Arbeitskräfte abhängig ist.

Das erforderliche sozialkompetente Verhalten der Mitarbeiter setzt, wie im Fallbeispiel deutlich herausgestellt werden konnte, vor allem die Fähigkeit voraus,

- die eigene Arbeit und Arbeitsziele mit denen des Kollektivs kommunikativ zu koordinieren;
- Defizite bei den Qualifikationen und Kompetenzen bei sich selbst und in der Gruppe zu erkennen und zu überwinden;
- die selbstorganisierte Nutzung des Wissens und der Kompetenzen anderer, um eigene Lernfortschritte zu erzielen und
- die Befähigung kooperativ und kommunikativ die erreichte *Prozeßqualität* zu thematisieren und durch die gemeinsame Reflexion zu verändern.

Die Bedeutung der Sozialkompetenz läßt sich darüber hinaus über die Kooperationsanforderungen in den Gruppen sowie zwischen verschiedenen Arbeits- oder Projektgruppen verdeutlichen. Zum einen, ist die Beschaffenheit der Kooperation ein wichtiger Erfolgsfaktor, der im wesentlichen von den hierarchieübergreifenden und gruppeninternen Kommunikationsprozessen abhängig ist. Zum anderen, ist dabei entscheidend, daß alle Probleme und deren Lösungsmöglichkeiten thematisiert werden können, ohne daß Ängste bei den Gruppenmitgliedern auftreten. Dazu gehört die konstruktive Kritik vorliegender Organisationsstrukturen, wenn die Kooperation oder Kommunikation im Kollektiv behindert wird. Sozialkompetentes Verhalten kann damit nicht nur im Rahmen organisationskultureller Veränderungen entwickelt werden, sondern entfaltet sich gleichfalls entlang der partizipativen Generierung von Strategien. Daher liegt im Bereich der Kooperationsanforderungen notwendigerweise die Fähigkeit begründet, Gestaltungsfragen oder auch verfolgte Strategien zu thematisieren und gegebenenfalls den gruppenspezifischen Erfordernissen konstruktiv anzupassen (vgl. MEYER-DOHM 1991; SENGE 1990; SENGE et al. 1996).

Aufgrund dieser Überlegungen stellen die betrieblichen Bildungsziele der fachlich-methodischen, sozialen und der persönlichen Kompetenzen mit den bisher schon üblichen Fähigkeiten der Gestaltung von Arbeit und Technik die Voraussetzung für die individuelle Partizipation an der Organisationsentwicklung und an der Gestaltung einer Lernenden Organisation dar. In dieser Verknüpfung ist eine wachsende Bedeutung und Aufmerksamkeit der betrieblichen Bildungsarbeit zu unterstellen, die einen erstrangigen Faktor bei der Entwicklung individueller und kollektiver Qualifikationen, Kompetenzen und Problemlösungskapazitäten erzeugen muß und in Zusammenhang mit Entwicklungsmaßnahmen bei den Arbeits- und Organisationsstrukturen steht.

Das soziale Lernen in betrieblichen Subsystemen und der damit vorrangigen Erhöhung sozialer Kompetenzen muß nach den bisherigen Betrachtungen der Rang eines zentralen Merkmals des Organisationslernens beigemessen werden. Diese Feststellung ist nicht nur in der theoretischen Perspektive neuerer Organisationsmodelle zu treffen, sondern ergibt sich aus den Eigenschaften der thematisierten betrieblichen Strukturen selbst (vgl. MEYER-DOHM 1991; vertiefend hier Kapitel 2), die das Erlernen problemlösenden Denkens und Handelns in unterschiedlichen Lern-, Arbeits- und Gestaltungsprozessen erfordert.

Die bisherigen Überlegungen zu den sich vollziehenden inhaltlichen Veränderungen im Bereich der Kompetenzprofile führte zu dem Ergebnis, daß Widersprüche zwischen dem individuellen Lernen einerseits und dem kollektiven Lernen andererseits, sich offenbar im Konzept der extrafunktionalen Kompetenzen weniger deutlich ausdrücken. Insbesondere auf der Ebene des Gruppenlernens wurde die Erarbeitung neuer Inhalte als ein wichtiges Ziel der Lernprozesse herausgestellt. Dieses Ziel findet eine notwendige Ergänzung in der Aneignung von Lernfähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit sowie der Bereitschaft der Verantwortungsübernahme für sich selbst und die Gruppe. Verantwortungsübernahme schließt dabei die Arbeitsplanung sowie die Planung der zweckorientierten Qualifizierung (Selbstqualifizierung im Kollektiv) ein. Die vorangegangene Untersuchung des Lernens in betrieblichen Subsystemen ergab auch, daß ein Rahmen geschaffen werden kann, der es gestattet, sowohl zweckorientierte als auch reflektierende Aspekte in den Kommunikationsprozessen und in der Kooperation zu berücksichtigen. Dabei kommt es insgesamt zu unterschiedlichen Gewichtungen von z. B. Anpassungslernprozessen oder Identitätslernprozessen. Gezeigt werden konnte auch, wie in Gruppen die Sicherstellung individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit insbesondere durch die Reflexion *gültiger* Handlungsgrundlagen erzeugt wird.

Der folgende Abschnitt widmet sich einem Vorschlag zu den Grundzügen der betrieblichen Bildungsarbeit, der bezogen auf die dargelegte Oszillation von Resonanz und Harmonie in Gruppen und des daraus abgeleiteten Kompetenzprofils begründet formuliert werden kann. Insgesamt werden dabei bereits publizierte Beschreibungen von Neuansätzen in der Betriebspädagogik berücksichtigt.

6.5 Vorschlag für die Grundzüge der betrieblichen Bildungsarbeit

Aufgrund der herausgearbeiteten Rahmenbedingungen der betrieblichen Bildungsarbeit kann zunächst die These aufgestellt werden, daß wenn Betriebe als Lernende Organisationen postuliert werden, läßt sich m. E. nur dann ein Sinn in diesem Konzept

erkennen, wenn sich eine Lernende Organisation nicht nur als Träger unterschiedlicher Lernmöglichkeiten versteht, sondern sich i.w.S. als Lernort für den Mitarbeiter definiert und demgemäß handelt. Wie die Auseinandersetzung mit den Modellen des Organisationslernens sowie die Rekonstruktion konzeptioneller Strukturen verdeutlicht hat, umfaßt die Vision des Organisationslernens einstweilen jedoch nicht mehr als den Gedanken, Betriebe als einen Ort zu definieren, in dem Lernen zu einem abnehmenden Teil in besonders gestalteten und abgegrenzten Lernbereichen realisiert wird. Lernen ist dabei eine von den Mitarbeitern geforderte Verhaltensdimension, die mit dem Ziel eingefordert wird, Veränderungen im betrieblichen Alltag herbeiführen zu können. Die Oszillation von Resonanz und Harmonie im Gesamtsystem sowie in den Subsystemen macht es daher erforderlich, daß der Betrieb nicht nur eine Managementfunktion des Lernens wahrnimmt, sondern im Rahmen der Metaleprozesse sich die Betriebe selbst zu *Lernobjekten* entwickeln und sich dadurch allmählich eine neue Sichtweise auf mögliche Qualifizierungsmaßnahmen und betriebliche Bildungsziele zu etablieren beginnt (vgl. die Ausführungen im Abschnitt 6.2 und 6.3).

Verdichtet man die bisherigen Darlegungen zum Wandel in den Organisationsstrukturen zu einem Anknüpfungspunkt für die betriebliche Bildungsarbeit, muß von der Anforderung der individuellen Kompetenz zur Lösung von technik- und arbeitsplatzbezogenen Fragestellungen ausgegangen werden. Die an die Arbeitskräfte formulierte Forderung aktiver und partizipativer Gestaltung der Lernenden Organisation beinhaltet damit einen qualitativen Sprung. Dieser umfaßt eine inhaltliche Aufgabenerweiterung durch die zwei Aspekte der verstärkten funktionalen Beteiligung an der Weiterentwicklung von Prozessen und Strukturen sowie der Entwicklung eines *adaptiven* Denkens und Handelns. „Während die Forderung nach Gestaltungskompetenz von Arbeitsorganisation und Technik als *inhaltliche Aufgabenerweiterung* zu verstehen ist, geht mit der im Zusammenhang mit modernen Organisationsentwicklungskonzepten erhobenen Integrationsforderung eine *funktionale Ausweitung betrieblicher Bildungsarbeit* einher“ (WITTHAUS 1996, S. 80). Die sich dabei erhöhende Dynamik macht auf der Ebene des Individuums, der Gruppe und der Organisation eine weitreichende Flexibilisierung der betrieblichen Bildungsarbeit notwendig, die eine Organisationstransformation unterstützen soll und somit auf ihre inhaltliche Ganzheitlichkeit verwiesen ist¹⁰².

Insgesamt haben die vorangestellten Überlegungen zum Organisationslernen verdeutlicht, daß die betriebliche Bildungsarbeit in einer Lernenden Organisation nicht gegenstandslos zu werden droht. Die Anforderungen, die sich gemäß der Modelle des Organisationslernens sowie des Lernens in den betrieblichen Subsystemen ableiten lassen, können durch zwei zentrale Aspekte beschrieben werden:

1. Implizit ergeht zum einen die Aufforderung an die Bildungsverantwortlichen, sich gemeinsam mit anderen betrieblichen Funktionsträgern gestalterisch in die organisationalen Transformationsprozesse einzubringen. Nach WITTHAUS (1996, S. 105) stellt sich diese Anforderung wie folgt dar: „Durch die Entwicklung von Gestaltungskompetenz mischt sich betriebliche Bildung über die Diskussion und Bereitstellung von Alternativen zu betrieblicherseits realisierten Formen von Arbeit

¹⁰² Die Flexibilisierung ist dabei vom Lernen aus den internen und externen Anforderungen und deren ad-äquaten Rationalisierung abhängig (vgl. HERZ 1992; JÜRGENS / NASCHOLD 1994; MEYER-DOHM 1991; PROBST 1995; SATTELBERGER 1994; SENGE 1990; SENGE et al. 1996).

und Technik *inhaltlich* in die Organisation(sgestaltung) ein und beschränkt sich keineswegs auf die Rolle eines Zulieferers von Qualifikationen [Hervorhebung im Original; U.T.]“.

2. Es besteht andererseits die Anforderung, die in der betrieblichen Bildungsarbeit bestehende immanente *Nützlichkeitsorientierung* insofern zu relativieren, daß individuelle Bildungsinteressen in definierten Bildungszielen gewahrt bleiben. Das heißt, die betriebliche Bildungsarbeit ist letztlich nur in der Aufrechterhaltung ihrer Autonomie hinsichtlich ureigener Ziele in organisationalen Gestaltungsfragen hilfreich. Ihre wesentliche Intention besteht darin, nach Gelegenheiten für die Reduzierung der Fremdbestimmung zu suchen, die für die Entwicklung beruflicher und gesellschaftlicher Autonomie der Beschäftigten nutzbar werden kann (LEMPERT / THOMSEN 1974 nach ARNOLD 1995, S. 18).

Dementsprechend sind die Überlegungen zu den Grundzügen betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen kein Selbstzweck, dagegen durch ihre Zweckmäßigkeit für die Gestaltung der betrieblichen Bildungsarbeit insgesamt begründbar.

Die grundlegende Vorstellung der *Verstetigung* der organisationalen Transformation besteht darin, daß ein Unternehmen keineswegs als etwas *Unabänderliches* begriffen wird, das nur in kürzeren oder längeren Zeitabständen durch Interventionen von Führungskräften herbeigeführten Veränderungen unterliegt. Veränderungsimpulse werden durch die Beteiligten rationalisiert, weshalb die Ganzheitlichkeit betrieblicher Bildungsarbeit notwendig wird. Diese schließt dann die Beteiligung der Bildungsverantwortlichen in die Gestaltung organisationaler Transformationsprozesse ein. Legt man das Leitbild der Lernenden Organisation zugrunde, daß sich durch eine ganzheitliche, handlungsorientierte, bedarfsorientierte und insbesondere der *organischen* Aneignung von anwendungsorientierten Lernzielen interpretieren läßt, ist die Abbildung VI-1 zunächst hilfreich, die nachfolgend zu formulierenden Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit vorzubereiten.

Abb. VI-1: Neuansatz in der betrieblichen Bildungsarbeit

arbeitsteilig	integrativ
hierarchisch	partizipativ
teiloptimierend	ganzheitlich
technizistisch	organisch
inputorientiert	outputorientiert
lehrerzentriert	lernerzentriert
kenntnisorientiert	handlungsorientiert
angebotsorientiert	bedarfsorientiert

Quelle: QUEM-report, Heft 53, 1998, S. 17

In Anlehnung an die hier relevante systemtheoretische Begründung des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens in organisationalen Subsystemen, bieten die gegenübergestellten Begriffspaare ein Abbild davon, welche Veränderungen der betrieblichen Bildungsarbeit hinsichtlich einer eigenverantwortlichen Strukturierung des Lerngeschehens, der partizipativen Gestaltung von Lern- und Arbeitsstrukturen sowie der Förderung extra-

funktionaler Kompetenzen sinnvoll wird. Die hierbei markierte Dezentralisierung und Ganzheitlichkeit des Lernens, wird im Zusammenhang mit den aufgeführten Begriffspaaren in der folgenden Argumentation dabei gleichzeitig mit der *Ausweitung* des Lernens auf alle Unternehmensbereiche gleichgesetzt, da dies dem Leitbild der systemischen Sichtweise des Wandels von Organisationen entspricht. Die Perspektive der ganzheitlichen, lernerzentrierten und handlungsorientierten Bildungsziele legen in diesem Zusammenhang spezifische Veränderung der betrieblichen Bildungsarbeit nahe. Hierfür findet sich in dem in der Betriebspädagogik diskutierten Paradigmenwechsel ein Ausgangspunkt, der von einer mechanischen zur evolutionären pädagogischen Orientierung ausgeht. Die, in Anlehnung an eine von ARNOLD (1994, S. 55) vorgelegte Übersicht in Abb. VI-2 zeigt die wichtigsten Aspekte dieser Neuorientierung. Darin sind die charakteristischen Eigenschaften der beiden Ansätze hervorgehoben.

Abb. VI-2: Paradigmenwechsel in der Berufspädagogik

Mechanische Berufspädagogik	Evolutionäre Berufspädagogik
Zum Teil unvereinbare Konzeption des Verhältnisses von Bildung und Qualifikation	Integrativer Ansatz bei der Verknüpfung von Bildung und Qualifikation
Didaktische Illusion der Machbarkeit	Vorrangig didaktischer Realismus der Selbstorganisation
Berufliches Lernen ist von methodisch-fachlichen Inhalten dominiert	Anerkennung der zunehmenden Bedeutung des außer- und überfachlichen Lernens

Quelle: In Anlehnung an ARNOLD (1994, S. 55)

Um eine Unterscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Sichtweisen herstellen zu können, lohnt es sich, zuerst auf die bisherige Bildungsauffassung in den Betrieben zurückzukommen, die als eine mechanistische Sichtweise charakterisiert werden kann. Bisher konzentrierte sich die betriebliche Bildungsarbeit u. a. auf Maßnahmen, die zwar die Lerneffektivität erhöhten, aber die sozioökonomischen, soziokulturellen oder wirtschaftlichen Aspekte zum Teil vernachlässigten. Der Lernende mußte nach Vorgaben, Lehrplänen oder auch gemäß institutioneller Lernziele *gebildet* werden. Dieser Bildungsauffassung liegt die Annahme zu grunde, daß der Mitarbeiter aufgrund von externen Anreizen seine kognitiven, affektiven und praktischen Befähigungen anpaßt (KÖSEL / DÜRR 1995). Dementsprechend läßt sich die *mechanistische* betriebliche Bildungsarbeit durch drei Kriterien beschreiben:

- Lern- und Bildungsziele sind obligatorisch, d.h. für den Lernenden festgelegt sowie fremdbestimmt;
- Lernen findet vorrangig auf der kognitiven Ebene statt;
- Lernenden ist eine rezeptive und damit passive Rolle zugewiesen.

In diesem Verständnis betrieblicher Bildungsarbeit tritt ein *Entfremdungseffekt* in Erscheinung, der darin besteht, daß die Verantwortung für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen dem Individuum aberkannt ist. Der geforderte Anspruch der Effektivität und Zweckorientierung überformt die Möglichkeiten einer stärker auf das Individuum orientierten Persönlichkeitsentwicklung. Die betriebliche Bildungsarbeit wird aufgrund dieser Sichtweise als ein reines Input-Output-Verhältnis interpretiert (KÖSEL / DÜRR 1995). Die dabei vorherrschende Zweckorientierung steht in einem ausgeprägten Wider-

spruch zu der Anforderung einer autonomen *Mitbestimmungsnotwendigkeit* beim Lernen im betrieblichen Subsystem einer Lern- oder Arbeitsgruppe.

Ein im Kontext der Modelle der Lernende Organisation wahrscheinlich werdender Wandel der verfolgten Bildungsauffassung verweist auf die Aspekte der Handlungsorientierung, Selbststeuerung und Selbstorganisation. Dieser Zusammenhang macht den Wechsel der Perspektive zu einer evolutionären betrieblichen Bildungsarbeit deutlich.

Feststeht, daß der Aufbau selbststeuernder Strukturen sowie die Rationalisierung auftretender Anforderungen ohne ein reflektierendes und damit *gebildetes Individuum*, d. h. mit der Befähigung zur Autonomie und einer individuellen Reflexionsfähigkeit ausgestattet, schlicht undenkbar ist. Lernen ist daher im betrieblichen Zusammenhang als ein Reflektieren des Individuums zu verstehen, das drei Ziele umfaßt:

- die individuelle Persönlichkeit bzw. das eigene Selbst;
- die Beziehungen zum eigenen Kontext (Gruppe, Kollegium sowie andere betriebliche Bereiche);
- die Probleme und deren Lösungen auf sachlicher und persönlicher Ebene.

Demnach müssen sich die Grundzüge der betrieblichen Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen an der Integration reflexiver Elemente orientieren, die es erlauben, das Individuum zu einem kritischen und autonomen Akteur zu entwickeln. Die in Abschnitt 6.2 zusammengefaßten Phänomene der Erfahrung, Beobachtung, Experiment sowie die Konstruktion im Rahmen der Oszillation von Resonanz und Harmonie im Gruppenlernen, verweisen auf die Notwendigkeit von intentionalen und erfahrungsbasierten Lernprozessen, die in ihrem Schwerpunkt die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in einer flexiblen Organisationsstruktur in den Vordergrund stellen. Lernen ist in diesem Zusammenhang dann i.d.R. als handlungsorientiert zu charakterisieren.

Nach REETZ (1994, S. 39) soll die Gestaltung von Lernorten generell sowohl in arbeitsstruktureller und anforderungsstruktureller Hinsicht lernförderlich sein, da komplexe Problemlösungs- und Arbeitsaufgaben intentionale Lernprozesse befördern. Hierbei zu entwickelnde Handlungsmuster und deren Alternativen sollen sich dabei aus den Handlungszusammenhängen ergeben können. Für den Lernenden heißt das, daß er seine aktive Teilhabe an authentischen oder simulierten Lernprozessen genauso wie in „symbolisch repräsentierten Handlungen“ erlangen kann. Ein wichtiger Hauptbestandteil des handlungsorientierten Lernens bestünde dann in der Reflexion der entsprechenden Handlungssituationen und der stattfindenden Prozesse (Lernen, Arbeiten, Veränderungs- und Verbesserungsprozesse), die zur Herausbildung individueller Handlungskompetenz führen (vgl. ebd.). Der hierbei gültige Begriff der Handlungskompetenz reicht über Kenntnisse und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um vorgegebene Problem- und Aufgabenstellungen bearbeiten zu können, weit hinaus. Handlungskompetenz entwickelt sich dabei in der subjektiven Verarbeitung von Fertigkeiten, Wissen und Kenntnissen, d. h. in der Erschließung der Realität durch Reflexion und Beurteilung anhand subjektiver Methoden und individuellen Stärken sowie Begrenzungen. Demzufolge trägt der Kompetenzbegriff zum einen der Vorstellung Rechnung, daß Denken und Handeln an Sachlagen und

Vorerfahrungen des handelnden Individuums gebunden sind, andererseits, bringt er die im Individuum vereinten Dispositionen zu Handlungen auf der Grundlage von Erfahrungen und Kenntnissen hervor.

Bei der Strukturierung von Lernprozessen, die dazu beitragen die formulierte Handlungskompetenz zu entwickeln, geht es aus der didaktischen Perspektive um einen pragmatischen Ansatz, der die folgenden Orientierungspunkte berücksichtigen sollte:

- notwendige Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbständig geplant, durchgeführt, bewertet und ggf. korrigiert werden;
- die Möglichkeit einer ganzheitlichen Erfassung der Anforderungssituationen (Die geforderte Handlung muß ein Erfassen der Realität mit unterschiedlichen sinnlichen Wahrnehmungen gestatten);
- es gibt Freiräume für eigene Überlegungen und für die Entwicklung alternativer Strategien sowie die Möglichkeit, Verantwortung für die Durchführung und für die erzielten Resultate zu übernehmen;
- die Handlungsergebnisse sollten in die Erfahrungen der Individuen und des Kollektivs integrierbar sein und hinsichtlich ihres Nutzens reflektiert werden können und
- die Lernprozesse werden von sozialen und kooperativen Kommunikationsprozessen begleitet.

Fachwissen und fachbezogene Fertigkeiten sind dabei genauso Bestandteil des aufzubauenden Repertoires von Fähigkeiten, wie personale und soziale Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten müssen dem Individuum verfügbar werden. Das heißt, sie müssen von den Beteiligten eingebracht werden und nicht nur nachvollzogene, routinierte und somit trainierte, d. h. unhinterfragte Befähigungen sein. Lernen in betrieblichen Subsystemen sollte deshalb zu Beginn dem Lernenden ermöglichen, die Situation zu verstehen und zu reflektieren, sich mit den Dimensionen vertraut zu machen, die auftretenden Ambivalenzen kennenzulernen sowie eigene Bewertungen vorzunehmen. Von besonderer Bedeutung für das Lernen durch Handeln im Kollektiv ist dabei die sprachliche Formulierung der Handlungsvollzüge, der Planungen und der Kontrolle deshalb, da diese Mittel der Reflexion und im selben Augenblick auch zum Ausgangspunkt der anzustrebenden Kommunikation werden.

Daraus ergeben sich zentrale Strukturmerkmale der handlungsorientierten Bildungsarbeit in betrieblichen Subsystemen, die in der folgenden Aufstellung formuliert sind.

- Zunächst ist davon auszugehen, daß insbesondere ganzheitliche Lernprozesse verstärkt zu implementieren sind und somit einer ausschließlichen Aufgliederung in spezifische Fächer entgegengewirkt wird.
- Faktenlernen wird verstärkt zugunsten eines Orientierungswissens sowie eines weitreichenden Systemverständnisses erweitert. Das Ziel besteht darin, eine Verknüpfung von Theorie und Praxis herzustellen und damit die bisherige Trennung der beiden Aspekte schrittweise aufzuheben.

- Dezentralisierung der betrieblichen Bildungsarbeit löst die zentralistische Planung und Durchführung der Bildungsarbeit sukzessive ab und gestattet somit eine kooperative Planung der Bildungsarbeit unter Einbeziehung der *Betroffenen*, aller betrieblichen Bereiche und kann dadurch die dort bestehenden Anforderungen berücksichtigen.
- Die Komplexität der betrieblichen Anforderungen erhöht zunehmend die Notwendigkeit eines aktiven sowie selbständigen Handelns und Lernens, so daß ein passives sowie ein rezeptives Lernen kontinuierlich an Bedeutung verliert. Im Vordergrund steht somit ein verstärktes Erfahrungslernen und intentionales Lernen anstatt des bisher bevorzugten Instruktionslernens.
- Aufgrund des verstärkten Erfahrungslernens - insbesondere im Zusammenhang mit den Gestaltungsanforderungen in partizipativen Arbeitsstrukturen oder bei der Erarbeitung von Problemlösungen - steht zunehmend ein kooperatives Lernen im Vordergrund. Dieses ersetzt die bisher ausschließlich auf individualistisches Lernen orientierte Bildungsmaßnahmen.

Die skizzierten Strukturmerkmale betrieblicher Bildungsarbeit stellen das zentrale Ziel des handlungsorientierten Lernens in den Mittelpunkt. Handlungsorientiertes Lernen schließt dabei die Persönlichkeitsentwicklung und Erkenntnisbildung auf der Basis aktiver Auseinandersetzung mit den betrieblichen Anforderungen ein. Dazu gezählt werden sowohl die Arbeit selbst als auch arbeitsanaloge Aufgabenstellungen. Lernen vollzieht sich als die Aneignung von Lerninhalten und - um in dem Bild der arbeitsanalogen Aufgaben und Problemstellungen zu bleiben - gleichzeitig auch immer durch Modifikationen der Bedingungen des Arbeitens und Lernens. Dies wird besonders bedeutsam, geht man davon aus, daß die Intensität des handlungsorientierten Lernens durch aktives Problemlösen erhöht werden kann. Lernen findet dabei auf der Ebene der Überführung einer situativen Anforderung innerhalb einer Handlungssituation in eine kognitive Auseinandersetzung als *interner Verarbeitungsprozeß* statt. Das heißt, die entstehende Diskrepanz zwischen den bereits vorhandenen Fähig- und Fertigkeiten und den zu erlernenden und anzueignenden Fähigkeiten (u. a. Denken in Alternativen und die Entwicklung von zielführenden Handlungsoptionen), die gewissermaßen als Konflikt erlebt werden, lösen dann Lernprozesse aus, die dazu beitragen, die jeweiligen Handlungskompetenzen auf der Basis situativen Lernens zu erweitern. Lernen wird dann zum integrierenden Vorgang der Ergänzung des methodisch-fachlichen Inhalts durch die Aspekte des Lernens zu Lernen, der sozialen Interaktion, des Denkens in Systemzusammenhängen und der Fähigkeit der eigenen Verortung innerhalb eines solchen lebensweltlichen Systems.

Ähnlich argumentiert REETZ (1994, S. 39), der in Anlehnung an die lerntheoretischen Annahmen von Piaget, solche Lernprozesse in ihren handlungsrelevanten Ergebnissen nicht auf ein rezeptives Lernen zurückführt, sondern von akkomodativem Lernen spricht. Er führt dazu aus, daß beim Lernen, „bei dem die Erkenntnisbildung über Diskrepanzerlebnisse zwischen dem, was wir schon verstehen können und dem, was uns noch verborgen bleibt, (...) ein neues Schema entdeckt wird. Können wir bei diesem problemlösenden Lernen die nächst höhere Komplexionsstufe erreichen, so gewinnen wir damit eine Erweiterung des Denkens und Handelns (...)“.

Die Handlungsorientierung des Lernens beschreibt GUDJONS (1992, S. 58) als eine Form des Lernens, in der ein Lernender nicht allein mental Wissen „bewegt“ und akkumuliert, sondern in dem die Lernenden „sich selbst bewegen“ und im Aneignungsprozeß handeln. Handeln ist dabei als wirklicher Akt der aktiven physischen Bewegung zu verstehen, die im Lernprozeß eine Rolle spielen würde. In diesem Zusammenhang ist jedoch ein weiterer zentraler Aspekt des Handelns von Bedeutung, und zwar der des „Zuständigseins“ für die Planung und Gestaltung des eigenen Lernprozesses: „Nicht mehr die didaktisch noch so geschickte Aufbereitung ‘fertigen’ Wissensstoffes steht im Mittelpunkt, sondern die Organisation von aktiven, zielgerichteten, transparenten Tätigkeiten, - von Handlungen - die Denken zur ‘Metatätigkeit’ des Tuns werden lassen“ (ebd., S. 58). Das heißt, das Denken begleitet das Handeln. Die gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse beruhen auf reflektiertem sowie selbstständigen Handeln sowie auf den in diesem Zusammenhang generierten Erfahrungen (vgl. TREMPER 1995).

Denn insgesamt gilt als Voraussetzung für das Gruppenlernen in organisationalen Subsystemen, daß nicht nur material gebildete Akteure auftreten, sondern betriebliche Bildungsarbeit offenbar auch auf die formale Bildung ihrer Mitglieder orientiert sein muß, um Veränderungen organisationaler Strukturen sowie die Aufgabenbewältigung im Betriebsalltag zu sichern. Zur Verdeutlichung dieses Widerspruchs werden im folgenden Abschnitt die betriebswirtschaftliche und die pädagogische Perspektive auf die Lernende Organisation aufgezeigt, da auftretende Widersprüche aus unterschiedlichen Logiken resultieren. Im Anschluß daran wird das *Verbindende* beider Blickwinkel herausgestellt, um das angesprochene *Dilemma* zwischen dem theoretisch ableitbaren Anspruch einer zweckorientierten Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen und dem in der Betriebspädagogik verfolgten Anspruch einer Bildung gerecht zu werden, die ihre Aufgabe darin sieht, den Menschen zu befähigen, in der Erwerbstätigkeit und in der Gesellschaft ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Diese systematische Vorgehensweise gestattet es ein Spannungsfeld zu zeichnen, in dem die Rahmenbedingungen betrieblichen Bildungshandelns bewertet sowie die Grenzen für die Verfolgung der Bildungsziele der Reflexionsfähigkeit und die Befähigung zur individuellen Autonomie beurteilt werden können.

6.6 Zur Logik der Verknüpfung von zweckrationalen und pädagogischen Ansprüchen im Organisationslernen

Folgt man dem modelltheoretischen Leitbild der kontinuierlichen Transformation, fällt eine stark harmonisierende Sichtweise im Verhältnis zwischen den Organisationsinteressen einerseits und den Mitarbeiterinteressen andererseits auf. Deutlich wird eine idealisierende Einschätzung der Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung in Lernenden Organisationen beispielsweise bei MEYER-DOHM (1991, S. 30), der die Beschäftigten „in einem ständigen Lernprozeß stehend“ begreift (ähnlich PAUTZKE 1989; PROBST / BÜCHEL 1994; SENGE 1990; SENGE et al. 1996). Dieser Sichtweise wurde sich in den vorhergehenden Betrachtungen zunächst weitgehend angeschlossen, da es sich dabei um einen konstituierenden und damit vorerst begründet verfolgungswerten Aspekt im Organisationslernen handelt. Bezogen auf die Harmonisierung zwischen Organisation und Mitarbeiter wird in der hier als idealisierende Sichtweise bezeichneten Vorstellung unterstellt, daß diese der Realität nur bedingt nahekommt. MEYER-DOHM (1991, S. 30)

sieht in der Lernenden Organisation optimale Voraussetzungen für die Gestaltung sinnstiftender Arbeitsstrukturen und einer dafür angemessenen Bildungsarbeit. „Es ist der Mitarbeiter, der seine Arbeit tut und auf diese mit der Absicht reflektiert, sie zu verbessern – nicht isoliert von dem gesamten Zusammenhang, in dem er tätig ist“ (ebd.) gesehen werden kann. Die Funktion, die darin der betrieblichen Bildungsarbeit zugedacht wird, besteht in der ständigen Bemühung, „den einzelnen nicht nur fachlich zu befähigen, seine Aufgaben zu erfüllen, sondern ihm auch dabei zu helfen, seine Rolle im ständigen Lernprozeß des Unternehmens zu spielen“ (ebd.). Dieser Standpunkt gewichtet die aus der organisationalen Perspektive vorteilhaften Aspekte der Qualifikationssicherung hoch, vernachlässigt aber den Abstimmungsprozeß unterschiedlicher individueller Interessen. Hier wären beispielsweise die Bildungsansprüche der Mitarbeiter zu nennen, die nicht mit den zweckorientierten betrieblichen Bildungszielen übereinstimmen müssen.

In der dargelegten Sichtweise sowie in der Einschätzung betrieblicher Qualifizierungsziele läßt sich ein weiterer Problempunkt der oben markierten Zweckorientierung im Bildungsverständnis identifizieren. Die auf dem Arbeitsmarkt vorhandenen Qualifikationsprofile und der hohe Bildungsstand der Bevölkerung werden oft als wichtige Standort- und Wettbewerbsfaktoren bezeichnet. Bildung erfährt dabei i.d.R. die Gleichsetzung mit den verfügbaren Qualifikationsprofilen der Arbeitskräfte. Diese Sichtweise widerspricht entschieden dem in Kapitel 3 dargelegten Bildungsverständnis. So argumentiert POSTH (1989), daß der sich verschärfende Wettbewerb notwendigerweise zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit strategischen Erfolgsfaktoren wie die Qualifikation der Mitarbeiter führen müsse, um die Existenz einer Organisationen zu sichern¹⁰³ (vgl. dazu auch MEYER-DOHM 1991; die Ergebnisse der Untersuchung zur Lernenden Organisation bei LITTIG 1997; SATTELBERGER 1994, 1994a). Die Gründe für die Nutzung dieser Gestaltungsoption bestehen im Hinblick auf die stärkere Einbindung individuell gebundenen Wissens und Kompetenz darin, daß stark arbeitsteilige Produktionsstrukturen, die bei den Mitarbeitern bereits vorhandene Potentiale blockieren können und die Implementierung neuer Technologien erschweren¹⁰⁴.

Für die Sicherung unternehmerischer Optionen ist daher die verstärkte Beachtung der Qualifikationssicherung, subsumiert unter das *Label* Bildung eine verständliche Strategie, die GEIßLER und ORTHEY (1996, S. 44) verstehen als, „Bildung ist das attraktive Kommunikationsmedium, dessen Steuerungspotentiale von betrieblicher Bildungspolitik strategisch genutzt werden. Die Attraktivität des Kommunikationsmediums „Bildung“ und seiner mikropolitischen Verwendung im Betrieb liegt in der hohen Anschlußfähigkeit für das System (...) und auch für die MitarbeiterInnen (die Subjekte) [Hervorhebung im

¹⁰³ Anhand der Bedeutung des Wissens in modernen Industriegesellschaften, kann die Bewertung humaner Qualifikationsressourcen weiter verdeutlicht werden: „Der Prozeß technisch-wissenschaftlicher Erkenntnis-se wird sich - so die übereinstimmende Prognose - in Zukunft eher beschleunigen und uns vor immer neue Optionen für die Gestaltung der Arbeitswelt stellen“ (POSTH 1989, S. 19f.). Insgesamt ist dieses Bildungsverständnis dann eher mit dem Begriff der Qualifikation zu beschreiben, daß zwar auf die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen hinweist, jedoch die Befähigung zu Autonomie und zur Reflexion des Individuums nicht als zentrales Bildungsziel interpretiert.

¹⁰⁴ Das Leitbild der menschenleeren Fabrik, die bedingt durch ihre mangelnde Vernetzung und ungenügender Verfügbarkeit in ihrer Realisierung momentan noch scheitert, ist als ein weiterer Grund für die verstärkte Nutzung der Humanressourcen anzusehen, da nach heutigem Kenntnisstand in hochtechnisierten Arbeitszusammenhängen menschliche Befähigungen weiterhin notwendig bleiben (SONNTAG 1997).

Original, U.T.]” (ebd.). Insofern könnte unterstellt werden, daß die Verwendung des Bildungsbegriffs als Bestandteil strategischer Bildungspolitik in den Betrieben, die Bedeutung eines mikropolitischen Instruments erhält.

Aufgrund der Widersprüchlichkeit von betriebswirtschaftlich-zweckrationalen und pädagogischen Interessen sowie deren begründbaren Verknüpfung, sind in den nächsten Abschnitten die verschiedenen Annahmen und Sichtweisen zu skizzieren.

Die betriebswirtschaftlich zweckrationale Deutung der Modelle der Lernenden Organisation

Insgesamt darf nicht übersehen werden, daß der Begriff der Lernenden Organisation dem betriebswirtschaftlichen Kontext entstammt. Wie im Kapitel vier aufgezeigt wurde, ist das primäre Ziel des Organisationslernens die Verbesserung der internen Leistungsfähigkeit. Gemäß der untersuchten Modelle des Organisationslernens liegt die Intention der Modelle deshalb darin, diese Leistungsfähigkeit durch die Anpassung der Organisationsmitglieder sowie der Organisationsstrukturen an sich verändernde ökonomische, technologische wie auch soziokulturelle Anforderungen sicherzustellen.

Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die vorgestellten Modelle der Lernenden Organisation nach MARCH / OLSEN (1976) und ARGYRUS / SCHÖN (1978) sowie nach SENGE (1990), können nach Ansicht des Verfassers letztlich drei Zielschwerpunkte herausgestellt werden.

1. Die individuelle Motivation, das Interesse sowie das Bestreben der Organisationsmitglieder wird zum Teil einseitig auf das Ziel interpretiert, sich an die Organisationsbedingungen anpassen zu wollen. Es wird davon ausgegangen, daß jedes Individuum seine handlungsrelevanten Kompetenzen der Organisation zur Verfügung stellt sowie das *eigene* Denken und Handeln an die entwickelten lokalen Handlungstheorien anpaßt.
2. Die Fähigkeit eines Systems, sich an Umfeldbedingungen anzupassen, verengt sich dabei auf systeminterne Maßnahmen wie die Optimierung der Wissensbasis, der Organisationsstrukturen und auf die *Verarbeitungsqualität* von Wissen und Information. Daher verlangt Organisationslernen letztlich die Anpassung des Individuums in seiner Kommunikation, Kooperation und seinen persönlichen Zielen, um die Effektivität und Erfolg der Organisation zu sichern. Die interne Auseinandersetzung mit Konflikten, Kooperations- und Kommunikationsbarrieren sowie die Thematisierung sozialer Fragestellungen wird dabei offenbar zunächst den organisationalen Zielen nachgeordnet. Die individuelle Verantwortung für das kollektive Handeln wie auch die Herstellung von Sinnhaftigkeit wird damit einstweilig dem Primat der Zweckorientierung untergeordnet. Der Mensch wird auf seiner Suche nach zweckrationaler Sinnstiftung zwar gefördert, die individuellen Interessen jedoch zumindest temporär ausgeklammert.
3. Infolgedessen entsteht der Eindruck, daß die Organisationsmitglieder an der Verbesserung der Ergebnisse aufgrund der Anpassung an die Handlungsgrundlagen und der optimalen Gestaltung der Strukturen deshalb ein Interesse haben, da sie sowohl materiell als auch von ihrer Zufriedenheit aus gesehen, profitieren können. Dies

wird als ein Hauptgrund dafür gesehen, daß individuelles und kollektives Lernen dazu beitragen kann, die Organisationsergebnisse zu verbessern. Reflexionsprozesse sind dabei vor allem auf ihre *reine Systembezogenheit* konzeptualisiert.

Die externen Auswirkungen der Performanz werden beispielsweise im single-loop learning oder im double-loop learning verstärkt dann als Lernimpuls begriffen, wenn das System selbst in Gefahr gerät. Beim sogenannten deuterio-learning werden diese Prozesse um den reflektierenden Aspekt erweitert. Denn es wird angenommen, daß durch Reflexion von Lern- und Veränderungsprozessen zuvor verabschiedete Vereinbarungen und Handlungsmuster sowie die dafür notwendigen Aneignungsvorgänge modifiziert werden müssen. In diesem Zusammenhang muß nach STAEHLE (1991, S. 845) davon ausgegangen werden, daß es „zu gravierenden Umstrukturierungen des Charakters des lernenden Individuums oder des Lernsystems einer Organisation“ kommt. Die Zielsetzung, die hinter den Entwürfen des Organisationslernens steht, ist daher auf die flexible und anpassungsfähige *Gestalt* orientiert, die als Anpassung sowie Evolution des Systems zu interpretieren ist. Anpassung bedeutet, daß der Ausgangspunkt dabei in den genannten ökonomischen, technologischen sowie kulturellen und sozialen Veränderungen liegt. Individuelle und kollektive Anpassung bezieht sich auf die Verbesserung der Problemlösungsfähigkeit. Evolution beschreibt die Entwicklungsfähigkeit einer Organisation als soziales System, die das an Individuen gekoppelte Wissen und Kompetenz für die Erhaltung und Ausdifferenzierung des sozialen Gefüges nutzt. Betriebliche Bildungsarbeit muß sich demnach in ökonomischen Erfolgen niederschlagen, in dem die Forderung nach einem anpassungsfähigen Organisationsaufbau und einem flexiblen Organisationsgeschehen unterstützt werden kann.

In dieser Perspektive scheinen die Modelle des Organisationslernens nicht die Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse ihrer Mitglieder als Merkmal des rationalen und zukunftsfähigen Handelns zu konzeptualisieren, sondern die Unterstützung der eigenen Systemrationalität als übergeordnete Intention zu verfolgen. Das würde folglich bedeuten, daß die Befähigung zur Autonomie sowie zur Reflexionsfähigkeit als übergeordnete Bildungsziele auf die organisationale Zweckrationalität und Nützlichkeit begrenzt bleiben müssen.

Der pädagogische Blickwinkel auf die Modelle der Lernenden Organisation

Mit dem Blick auf das Selbstverständnis der Pädagogik sind die Bedenken gegenüber den Modellen der Lernenden Organisation offenbar begründet (vgl. die Rezeptionsbeispiele in Kapitel 4; insbesondere auch die Kritik von GEIßLER und ORTHEY 1996, 1998). Während im pädagogischen Blickwinkel von Bedeutung ist, ob und inwieweit organisationale Kontexte die menschliche Persönlichkeit prägen und ob diese Formung in den realisierten bildungstheoretischen Vorstellungen gewollt ist, wird die im Organisationslernen formulierte Zweckrationalität und Nützlichkeitserwägung als ein technokratisches Lernverständnis äußerst kritisch beurteilt.

Die Begründung ist darin zu sehen, daß das Ziel einer auf das Individuum gerichteten Pädagogik nicht allein die Vermittlung der gesellschaftlich sowie institutionell erreichten Qualifikations- und Bildungsstandards betreibt, indem betriebliche Bildung ausschließlich

den Lernenden optimal an die vorfindbaren Maßstäbe und damit die *Funktionsfähigkeit* des Individuums herstellt. Im Gegensatz dazu sucht die Pädagogik die Verbesserung möglicher Bildungsziele, indem sie das *Erreichbare* zu ihrem Gegenstand macht. In diesen Überlegungen stellt sich dann grundsätzlich die Frage danach, ob die erforderlichen Bildungsziele der Emanzipation, Partizipation und mündiges Handeln ermöglichen oder zumindest vorbereiten können (vgl. ARNOLD 1995)¹⁰⁵.

Daher erscheint die Frage berechtigt: Findet sich in der Lernenden Organisation die Integration des *Pädagogischen*, anhand dessen das Individuum in den kontinuierlichen Lernprozessen zur Unterordnung unter die Sachzwänge ökonomischer Ziele *gebildet* werden soll? Auf den ersten Blick läge eine solche Vermutung nahe. Diese Annahme ließe sich insofern untermauern, daß modernisierte Betriebe eine zeit- und strukturflexible Lernumgebung als methodische Programmatik mit dem Ziel implementieren, durch dezentrale Lernprozesse die organisatorischen Bedingungen für die Unterordnung des Individuums unter das Primat des *Ökonomischen* zu schaffen (vgl. DEHNBOSTEL 1995b; GEIßLER / ORTHEY 1996, 1998).

Bildung in den Modellvorstellungen der Lernenden Organisation würde dann die Rationalisierung pädagogischer Intentionen in einer Organisation einseitig entwerfen. Damit wäre die oben herausgestrichene Perspektive der Pädagogik auf betriebliche Bildungsziele, die eben nicht „die effizientesten Verfahren zur Anpassung der nachwachsenden Generation an gegebene Kulturinhalte, sondern die Vorbereitung auf deren Weiterentwicklung und auf die Veränderung der kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse (...) die Leitperspektive einer bildungstheoretisch legitimierbaren Bildungsarbeit“ (ARNOLD 1995, S. 18) verfolgt, in Lernenden Organisationen nur bedingt zu realisieren.

Beim Blick in die betriebliche Realität wird der Widerspruch noch deutlicher. Die Verfügung über Fachwissen und arbeitsplatzspezifische Qualifikationen bei den Belegschaftsmitgliedern, stellt nach heutigem Ermessen zwar eine notwendige Voraussetzung, jedoch nicht hinreichende Inhaltlichkeit betrieblicher Bildungsarbeit dar (vgl. die Ausführungen in Kapitel 2). „Wegen der Unbestimmtheit und Uneindeutigkeit der jeweiligen Bedingungen (...) steht also nicht so sehr die klassische Fachorientierung, sondern die Herausbildung *verwertbarer* Persönlichkeitsqualifikationen im Zentrum der Bildungsarbeit. Leistungssteigerungen und Rationalisierungen werden vor allem von der professionellen Herausbildung von Sozial- und Selbstkompetenz der Beschäftigten erwartet [Hervorhebung im Original; U.T.]“ (RÜTZEL / SCHAPFEL 1996, S. 73).

¹⁰⁵ Wie in den bisherigen Ausführungen verdeutlicht werden konnte, ist diese Frage konstituierend für die Auseinandersetzung mit der Gestaltung sinnstiftender Strukturen in Organisationen. Am Übergang zum 21. Jahrhundert findet sich in der Gesellschaft und in den Betrieben sowie Organisationen eine Vielfalt von Anforderungen an das Individuum, die aufgrund der Mehrdeutigkeit von Situationen aber auch persönlicher Unwägbarkeiten und Risiken ein Nachdenken über das Verhältnis von Bildung und Qualifikation nahelegen. Ein solcher Reflexionsbedarf läßt sich in besonderem Maße daran zeigen, daß sich das individuelle Denken und Handeln zunehmend im Rahmen sich ausweitender Frei- und Handlungsspielräume entfaltet und aufgrund der wachsenden Komplexität im gesellschaftlichen Leben sowie in der Erwerbstätigkeit das einzelne Individuum verstärkt auf Kooperation und Kommunikation angewiesen ist. Daher ist es inzwischen unstrittig, daß die vielfältigen Veränderungen in der Gesellschaft, in den Betrieben und nicht zuletzt durch die Anspruchsveränderungen bei vielen Erwerbstätigen, in einer inhaltlichen Neubestimmung betrieblicher Bildungsarbeit abgebildet werden sollen.

Deshalb sind insbesondere im Zusammenhang mit der Gestaltung der Lernenden Organisation bildungstheoretische Überlegungen unerlässlich, um den Betrieben und den dort tätigen Menschen Sinnstiftung, Entwicklung ihrer Fähigkeiten und damit letztlich Entwicklungsimpulse für die Betriebe und die Gesellschaft zu geben.

Zur impliziten Verflechtung der betriebswirtschaftlichen und der pädagogischen Sichtweise

Die im Zusammenhang mit der Kulturentwicklung in Organisationen angesprochene Berücksichtigung der motivationalen Aspekte, welche die Veränderungen des Denkens und Handelns der Organisationsmitglieder beeinflussen, ergaben bereits Hinweise darauf, daß partizipative Organisationsstrukturen den Akteur ganzheitlich (Kreativität, individuelle Kompetenzen, Begrenzungen und Motive etc.) einbeziehen müssen. Hier tritt der einfache Zusammenhang hinzu, daß das Organisationslernen auf die Entwicklung partizipativer Strukturen angewiesen ist und dies gleichzeitig aber auch die Herausbildung dementsprechender Kompetenzen bei den Mitarbeitern voraussetzt. Deren Förderung ist daher beabsichtigt und läßt sich m. E. nur schwer in ausschließlich zweckrational begründbare Kategorien von Bildungszielen fassen.

Auf eine weitere Verbindungslinie macht ORTNER (1995a, S. 129f.) aufmerksam. Im Konzept der Lernenden Organisation ginge man von der plausiblen Annahme aus, daß sich individuelles Lernen positiv auf die Gesamtorganisation auswirke. Dabei sei der Versuch interessant, die betriebspädagogische Forderung nach der Verschränkung von Lernen und Arbeiten durchzusetzen, sowie die Bemühung, erzieherische Gesichtspunkte in die betriebliche Bildungsarbeit einzubeziehen. „Betriebliche Bildungsprozesse und die Vermittlung ihrer Notwendigkeit sind also einerseits die Folge der Modernisierung der Betriebe und ihrer Umwelten, aber sie stehen andererseits auch im Dienste einer systemischen Modernisierung und Rationalisierung der Betriebe“ (GEIßLER / ORTHEY 1996, S. 55).

Für Organisationen läßt sich daraus schließen, daß relevante Wissens Elemente sowie Kompetenzen nur dann ausgeschöpft werden können, wenn Reflexion und die Wahrnehmung der individuellen Autonomie ermöglicht und von den Akteuren erlernt wird. Umgekehrt stellen die Befähigung dazu, die unabdingbare Voraussetzung für die Gestaltung und Aufrechterhaltung der Lernenden Organisation dar. „Es wird somit deutlich, daß das Verhältnis von Bildung und Organisationslernen selbst paradox ist: Einerseits erfordert der flexible Organisationswandel von den Mitgliedern der Organisation spezielle Qualifikationen bzw. Schlüsselqualifikationen, andererseits setzt das Entstehen solcher Qualifikationen jedoch selbst bereits gewandelte Organisationen voraus. In diesem Sinne zeigt sich auch immer deutlicher, daß organisatorische Bestandserhaltung und kritische Bildung reflexiv aufeinander verwiesen zu sein scheinen“ (ARNOLD 1995, S. 19). Eine solche wechselseitige Verschränkung tritt beispielsweise auch in Definitionen der Personalentwicklung in Erscheinung. „Personalentwicklung ist das Insgesamt derjenigen Maßnahmen, die geeignet sind, die Handlungskompetenz der Mitarbeiter weiterzuentwickeln, zu erhalten und ständig zu erneuern, und zwar mit dem Ziel, den Unternehmenserfolg unter weitestgehender Berücksichtigung der Potentiale und Interessen der Mitarbeiter zu sichern“ (MÜNCH 1997, S. 8).

Nutzt man für das Verständnis dieser Zusammenhänge die hier vorgelegten Erkenntnisse der Organisationsentwicklung und des Organisationslernens, gibt es für dynamische so-wie sich gegenseitig beeinflussende Aspekte der Entwicklung des Denkens und Handelns sowohl beim Individuum als auch im Kollektiv bereits in der Feldtheorie LEWINS (1963) eine plausible Erklärung. Darin wird davon ausgegangen, daß sich zu jedem Zeitpunkt erzeugte Dynamiken gegenseitig beeinflussen. Überträgt man den dort formulierten Gedanken (vgl. die Ausführungen zur Feldtheorie in den Grundlagen der Organisationsentwicklung in Abschnitt 4.2) der untereinander abhängigen Aspekte, ist die Veränderung der Organisation nur in der Berücksichtigung der Gesamtheit der Anforderungen sowie der Befähigungen der Beteiligten herzuleiten. Die abhängigen Aspekte nennt LEWIN (1963) „Tatsachen“, die insofern aufeinander verwiesen sind, als sie ein *dynamisches Feld* hervorbringen. Dabei betont die Feldtheorie ausdrücklich den Einfluß des Handelns (Verhalten) einzelner auf die dadurch bedingte Begrenzung oder Beförderung des Handelns aller am System beteiligter Individuen. Die Annahme der sich gegenseitig beeinflussenden „Valenzen“ (LEWIN 1963) in Gruppen trägt dazu bei, die kollektiven Lernprozesse sowohl in den Modellen der Lernenden Organisation als auch im Gruppenlernen hinsichtlich beeinflussender Dynamiken zu erklären. Dabei steht im Vordergrund, daß betriebliche Innovation und die Entwicklung der gesamten Organisation auf die Herausbildung einer sozialen Kultur angewiesen ist (vgl. JANZ 1999). „Kennzeichen einer elaborierten sozialen Qualität in Unternehmen ist es, soziale Aspekte dort, wo sie berufsrelevant sind, als unverzichtbare Elemente der betrieblichen Leistungserstellung zu werten“ (ebd. S. 19).

Da nur die Organisationsmitglieder in der Lage sind, ihre Erwartungen, Begrenzungen, Einstellungen, Motive und ihr Lernverhalten anzupassen, determinieren diese folglich die *Lernfähigkeit* einer Organisation wie auch die internen Kreativitäts- und Innovationspotentiale. Die Lernziele sind deshalb auf die Reflexion von Struktur, Kultur und Handlungsgrundlagen orientiert, um davon ausgehend, die Gesamtorganisation zu gestalten. Lernen, daß in diesem Kontext als ein *bildendes Lernen* interpretiert werden kann, unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von einem technokratischen Lernmodell der Anpassung individueller Kompetenzen oder der reinen Stabilisierung der Wissensbasis, wie es in den Modellen des Organisationslernens i.d.R. postuliert wird (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; PAUTZKE 1989; SENGE 1990; SENGE et al. 1996).

Im Rahmen einer kontinuierlichen Transformation organisationaler Strukturen muß demnach davon ausgegangen werden, daß im Organisationslernen sowohl Anpassungs-, Erschließungs- als auch Identitätslernprozesse zur Sicherung betrieblicher Handlungsfähigkeit vollzogen werden (vgl. Kapitel 3). Denn die Veränderungsprozesse im Kontext des Organisationslernens basieren auf dem individuellen Lernen in der Konfrontation mit verschiedenen sozialen Situationen, Kooperation in Problemlösungsprozessen und in der Auseinandersetzung mit Anforderungen innerhalb der betrieblichen Subsysteme. Im Zusammenhang der Oszillation von Resonanz und Harmonie in Lernprozessen, muß vor dem Hintergrund der Darlegungen zum Gruppenlernen davon ausgegangen werden, daß dem hier differenzierten Anpassungs-, Erschließungs- und des Identitätslernens jedoch keine gleichbedeutende Gewichtung zugesprochen werden kann. Das heißt, in erster Linie wird vom Mitarbeiter die Anpassung an gegebene Arbeitsanforderungen sowie an die Rahmenbedingungen verlangt.

Dies ergibt sich daraus, daß im Organisationslernen dem operativen Anpassungslernen sowie dem strategischen Erschließungslernen bei der Bearbeitung von Problemstellungen in unterschiedlichen Situationen der Vorrang eingeräumt wird. Dabei bleiben die korrespondierenden Bildungsziele direkt auf die Arbeitsanforderungen bezogen und damit auf die unmittelbare Verwertbarkeit im spezifischen Kontext orientiert. Insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf die Befähigung zur Autonomie und Reflexionsfähigkeit erfährt dadurch eine Einschränkung durch Qualifizierungsinhalte, die zweckorientiert sind und dadurch verengt bleiben. Identitätslernen, d. h. Lernen durch Selbstreflexion hinsichtlich der Wirkung, Bedeutung und des Sinns eigenen Denkens und Handelns, ist infolge der starken Orientierung auf die kommunikativen und kooperativen Abläufe deutlich an die Vermittlung von Sozialkompetenzen gebunden und damit eingeschränkt, d. h. auf die betrieblichen Problem- und Fragestellungen fixiert.

Zu begründen ist eine solche Differenzierung dadurch, daß das Lernen als Informationsverarbeitung sowie die Informationsspeicherung konzeptualisiert ist und damit die Lerninhalte den Modellen des Organisationslernens annähernd vollständig äußerlich sind. Dieses technokratische Lernverständnis ist somit überwiegend als Anpassungslernen zu interpretieren und ist daher mit dem Bildungsverständnis eines reflexiven Lernens als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung nicht zwingend vereinbar. Die Entwicklung persönlicher Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, oder kommunikative Kompetenzen sind modelltheoretisch innerhalb einer Lernenden Organisation zwar vorhanden (vgl. ARGYRUS / SCHÖN 1978; MARCH / OLSEN 1975, 1976; PAUTZKE 1989; PETERSEN 1997; SENGE 1990, 1993; SENGE et al. 1996), lassen sich jedoch wie in den Abschnitten 6.1 und 6.2 dargelegt, auf den Erwerb extrafunktionaler Qualifikationen begrenzen. Damit erscheint ein Mißverhältnis zwischen der notwendigen Bewußtseinsänderung i.S. der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und Autonomie und der reflektierten Teilhabe an Transformationsprozessen vorzuliegen, da die vorrangigen Interessen der Organisation in der Erzeugung zweckrationaler Handlungsmodi bestehen dürften. Das Ziel organisationaler Lernprozesse besteht dabei vermutlich in der Koordinierung der gemeinsamen Deutungsmuster und der daran geknüpften Funktion, welche die individuellen Handlungstheorien zu orientieren suchen. Alternatives Denken, Handeln und Verhalten, daß als Ursprung der Ermöglichung nachhaltiger Wandlungsprozesse zu verstehen ist, werden in diesem Konzept insofern sanktioniert, daß Handlungen und Problemlösungsmuster vorzugsweise dem Primat der Zweckrationalität untergeordnet werden.

Anhand der aufgezeigten Kompetenzprofile sowie der Grundzüge der betrieblichen Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen sollte akzentuiert werden, daß die individuelle Auseinandersetzung mit Anforderungen in betrieblichen Kontexten - insbesondere mit den Anforderungen in einem betrieblichen Subsystem einer Arbeits- oder auch Lerngruppe - nur durch die Herausbildung der Befähigung zur Autonomie und zur Reflexionsfähigkeit der Mitarbeiter in einer Organisation vollziehbar wird. Folglich reicht ein Lernen - so die Annahme - daß persönliche Kompetenzen wie Autonomie und Reflexion vernachlässigt nicht mehr aus, die betriebliche Komplexität zu bewältigen, da jedes Individuum für die Bewältigung eigener und kollektiver Defizite der Unterstützung durch *gebildete Kollegen* bedarf. Ist eine Organisation zu solchen kommunikativen Veränderungsprozessen in der Lage bzw. ihre Mitglieder *befähigt*, ihre Handlungsgrundlagen kontinuierlich zu verändern,

kann eingeschränkt von individueller Bildung i.S. der formulierten Begriffsdeutung gesprochen werden, da sich die Individuen entlang ihrer arbeitsbezogenen und interaktiven Anforderungen weiterentwickeln müssen. Die Begrenzung findet sich jedoch darin, daß dabei unterstellt werden muß, daß die Unternehmen versuchen, sich in der Personal- und Organisationsentwicklung bewußt der Intention zu widmen, den Mitarbeiter als zentralen Faktor für erfolgversprechende Transformationsprozesse entsprechend zweckorientiert zu qualifizieren, da die Qualität von Veränderungs- und Wandlungsprozessen in erster Linie von der Leistungsfähigkeit der Individuen abhängt. Dies legitimiert die Frage nach dem Nutzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen.

Generell wäre hier der Einwand denkbar, daß insbesondere für die Betriebe die größte Herausforderung in der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit besteht. Deshalb müßten folgerichtig alle Bildungsmaßnahmen an ihren effizienzsteigernden Resultaten gemessen werden. Grundsätzlich ist aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive dagegen kaum ein Einwand zulässig. Einwände sind jedoch gegen einen beschränkten Weitblick hinsichtlich der Schlußfolgerungen zu erheben, die daraus gezogen werden. In dieser Perspektive stellt die betriebliche Bildungsarbeit nämlich kein unabhängiges Element dar, sondern zeichnet sich durch Reflexe auf funktionale Bedarfe aus. Aufgrund dessen kann es eigentlich kein unternehmensbezogenes Bildungsideal geben, sondern bestenfalls verschiedene Praktiken sowie unterschiedliche Zielsetzungen.

Betriebliche Bildungsarbeit ist zwar auch in der Kurzfristperspektive an ihren leistungssteigernden Beiträgen zu messen. In der Langfristperspektive steht ihr Beitrag zur Förderung der Organisationsmitglieder im Mittelpunkt. Das heißt, die Erkenntnis für die betriebliche Bildungsarbeit muß darin bestehen, daß sie verstärkt von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgeht, dessen Kern darin liegt, den Menschen nicht in der Rolle der mechanischen Ausführung einer Funktion zu betrachten, sondern, ausgestattet mit dem Vermögen zur Erkenntnis und Verantwortung und damit als Mitwirkender im Vollzug und der Modifizierung von Funktionen und Abläufen zu verstehen. Aus diesem Grund können sich Bildungsziele nicht nur auf die Entwicklung der technisch-wirtschaftlichen *Erfolgspotentiale* begrenzen lassen. Sie müssen insgesamt alle dem Menschen verfügbaren Entwicklungsmöglichkeiten von Kompetenzen befördern, indem sie die Selbstorganisation und Selbststeuerung bei der Problemerkennung, -analyse, und -bewältigung initiieren, für die kollektiven und kooperativen Arbeitsvollzüge die notwendigen Voraussetzung schaffen und sukzessive die Partizipationsmöglichkeiten und die Autonomie in den Lernprozessen erschließen.

Die Umsetzung solcher Bildungsziele verweist auf zwei Probleme. Erstens, erscheinen Problematiken wichtig, die im Zusammenhang mit der Kooperation und Kommunikation in den Organisationen auftreten. In der *Gestaltung* von betrieblichen Beziehungen muß davon ausgegangen werden, daß ein Unternehmen grundsätzlich ein sozial hochkomplexes System mit stark differierenden Interessenlagen darstellt. Durch formale Funktionsabgrenzungen oder die Zuweisung von Kompetenzen, durch die Implementierung geeigneter Informationsmedien und durch die Festschreibung von Normen für die Ausführung von Arbeitsaufgaben kann eine synthetische Ordnung konstruiert werden, die insgesamt Konfliktlösungen erleichtern hilft. Oftmals handelt es sich bei Konflikten nicht um reine Sachprobleme. Häufiger steht im Mittelpunkt von Kontroversen der Ausgleich von Interessenstandpunkten. Hierbei muß, wie im Ansatz des Gruppenlernens dargelegt,

der Ausgangspunkt das individuelle Bewußtsein sein, daß die Entwicklung qualifizierter und kompetenter Arbeitskräfte, die auch zu Lösungen bei Kommunikations- und Kooperationsproblemen fähig sind, nur durch längere und ganzheitliche Bildungsmaßnahmen erreicht werden kann. Vorwiegend gilt hierbei, daß es relativ einfach scheint, explizite Handlungsanweisungen und Instrumentarien o. ä. zur Verfügung zu stellen.

Damit ist jedoch noch nichts darüber gesagt, wie das Individuum kreativ, erfolgreich, innovativ oder eigenständig mit solchen Mitteln umgeht. Zweifellos setzt das Ziel der Lösung konkreter Situationen zwangsläufig spezifische Bildungsmaßnahmen voraus. Diese verlaufen zusehends mehr in der Form gruppendynamischer Prozesse ab, in denen sich sowohl die Entwicklung von Sachverständnis und Eigeninitiative als auch kooperierende Arbeitsformen weiterentwickeln können. Dementsprechend können solche Bildungsziele aber nur dann implementiert werden, wenn den Betroffenen eine Gelegenheit der Umsetzung und Verwendung dieser gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen gegeben wird.

Zweitens, stehen diejenigen Problematiken im Vordergrund, die infolge der Forderung nach einer verstärkten organisationalen Flexibilität in Erscheinung treten. Auch hier entsteht hinsichtlich der Orientierung der betrieblichen Bildungsarbeit eine Verpflichtung zu mehr der Ganzheitlichkeit verpflichteten organisational-bildungspolitischen Entscheidungen. Insgesamt verändern sich Organisationen im Laufe interner Problemlösungen und marktinduzierten Anpassungsprozessen. Hier tritt die Anforderung an die Rahmensetzungen bildungsrelevanter Entscheidungen vermehrt auf die Berücksichtigung einer ganzheitlichen Sichtweise. Auch hier besteht die Gefahr der Implementierung kurzfristiger Lösungen, die Veränderungsprozesse als temporäre Anpassungsmaßnahmen interpretieren und dementsprechend lediglich kurzfristig wirksame Anpassungsqualifizierung betreiben.

Im Gegensatz dazu wird aber auch deutlich, daß aus diesem Grund in Organisationen die Flexibilität unweigerlich auch an die Kreativität, Selbsttätigkeit und Autonomie aller Organisationsmitglieder gebunden ist. Aus der Einsicht und Erkenntnis solcher Erfordernisse, die eine Annäherung an mehr Flexibilität herzustellen in der Lage sein können, gibt es den Weg, einen fortdauernden Innovationsprozeß zu installieren, der die Entdeckung neuer Ziele und der Mittel zu deren Erreichung *selbsttätig* entwickelt. Eine solche konstruktive und produktive Beschäftigung mit den Herausforderungen des Wandels ist jedoch primär der Aspekt, der auch als das Ziel von Bildung interpretiert werden muß. Bildung, die das Ziel der Ganzheitlichkeit verfolgt, verfügt über Potentiale, auch gestalterische Impulse freizusetzen. Die Eröffnung kontinuierlicher Lernprozesse, die auch bildend wirksam werden können, stellt demnach eine zentrale Grundlage organisatorischen Wandels bereit. Ganzheitlich konzipierte betriebliche Bildungsarbeit kann gemäß ihrer Potentiale als schöpferisch-strategische Orientierung des Unternehmenswandels verwendet werden. Lernende Anpassung und bildendes betriebliches Kompetenzlernen sind nicht nur ein Leitbild organisationalen Wandels und für die Einbindung des Individuums und dessen Gestaltungspotentiale sinnvoll, sondern zukünftig genuine Verpflichtung. Die theoretischen Betrachtungen der Lernenden Organisation geben darauf nachdrückliche Hinweise.

In der Form der vorliegenden Betonung der Bedeutsamkeit einer umfassenderen Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse der Organisationsmitglieder und einer darauf beruhenden Überprüfung des bildungspolitischen Rahmens mit dem Ziel, Hinweise zu dessen Korrektur zu erarbeiten, sollte gezeigt werden, daß einerseits der Aspekt moralisch-ethischen Denkens und Handelns für die Betriebe ein entscheidendes Kriterium für die Sicherung dezentraler Organisationsstrukturen geworden ist, andererseits, daß die Auseinandersetzung mit daraus resultierenden Problematiken deutlich an die Revision der verfolgten Bildungsziele ermöglicht werden kann. Die aktuelle Thematik der Neudefinition des betrieblich praktizierten Verhältnisses zwischen Bildung und Qualifikation läßt sich demnach als ein zentrales Gestaltungsfeld einer auf den Prinzipien des reflexiven Lernens in organisationalen Subsystemen bezogenen Bildungsarbeit beschreiben.

Die proaktive Gestaltung zukünftig sinnstiftender Strukturen betrieblicher Bildungsarbeit legen ihre Betonung auf mündige und verantwortungsbewußte Organisationsmitglieder. Hier werden insgesamt ausgedehnte Anpassungs-, Erschließungs- sowie Identitätslernprozesse als Voraussetzung für die Gestaltung selbststeuernder und selbstorganisierender Strukturen oder für die individuelle Auseinandersetzung mit den betrieblichen Kontexten als notwendig angesehen. Organisationslernen ist insofern an das Individuum *gebunden*, als die Mitarbeiter die Träger des Lernens sowie des Wandels sind. Die angestrebten Emergenzeffekte¹⁰⁶ lassen sich jedoch nur dann erzielen, wenn die sozialen, politischen, strukturellen sowie kulturellen Faktoren in eine günstige Konstellation gebracht werden. In diesem Zusammenhang ist das Organisationslernen eng mit Erfahrungen verknüpft, welche die Organisation in ihrer Wissensbasis vereint. Durch frühere Erfahrungen in der Strukturierung von Entscheidungsprozessen sowie Aktivitäten der aktiven Transformation *besitzt* eine Organisation Wissen darüber, wie Ziele anzupassen sind und welche Selektionskriterien für die Rationalisierung kontextspezifischer Anforderungen in die Lösung von Organisationsproblemen zu integrieren sind. Die Ergebnisse solcher Lernprozesse werden organisationsübergreifend kommuniziert, kollektiv bewertet und antizipativ in der Entscheidungsfindung verwendet. Lernen umfaßt damit immer grundlegende Korrekturen in den Handlungstheorien sowie in Entscheidungsprozessen. Es umfaßt Modifikationen der Realitätskonstruktion sowohl bei den Führungskräften als auch bei allen Mitarbeitern. Es betrifft strukturelle sowie kulturelle Veränderungen. Der Prozeß vollzieht sich kontinuierlich und fortwährend. Organisationslernen ist daher in der Form von Lernsystemen institutionalisiert, die formelle wie auch informelle Interaktionsbeziehungen, Planungen und Kontrolle umfassen und damit als Ausgangspunkt für Veränderungen zu verstehen sind. Dennoch läßt sich die Unterscheidung in Qualifizierung und Bildung in den Modellen der Lernenden Organisation nicht übersehen.

¹⁰⁶ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.

7. Resümee

*Es ist nicht genug, zu wissen, man muß auch anwenden;
es ist nicht genug, zu wollen, man muß es auch tun.*

Johann Wolfgang von Goethe

Ausgehend von der Vorstellung, daß Organisationslernen ein Prozeß der Veränderung der organisationalen Wissensbasis darstellt, der gleichzeitig die Erhöhung der „Problemlösungskompetenz und Handhabungskompetenz sowie Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder“ (PROBST / BÜCHEL 1994, S. 17) bedeutet, finden sich Ausgangspunkte für Überlegungen, die für die Gestaltung der betrieblichen Bildungsarbeit wertvoll sind. Wie das in den Modellen des Organisationslernens konzeptualisierte Lernen als Ausgangspunkt für den Wandel in Organisationen zu beschreiben ist, läßt sich anhand der drei Formen des Anpassungs-, Veränderungs- und Prozeßlernens (vgl. ebd. S. 33ff.) nachzeichnen.

- *Anpassungslernen* stellt eine effektive Adaption an vorgegebene Ziele durch die Bewältigung von Anforderungen dar. Es werden in der Anpassung auftretende Anforderungen insofern rationalisiert, daß Abweichungen korrigiert werden um sich im Einklang mit bestehenden Normen zu befinden.
- *Veränderungslernen* beschreibt einen Prozeß des Wandels von Normen und Werten, aufgrund der Hinterfragung, dem Setzen neuer Prioritäten sowie der Umdeutung vorhandener Werte. Dabei entstehen neue Handlungstheorien, die jedoch nur dann als Lernergebnis zu verstehen sind, wenn sie von den Mitarbeitern als nützlich anerkannt und akzeptiert werden.
- *Prozeßlernen* ist die Einsicht über den Ablauf der Lernprozesse, indem Lernen zu lernen der zentrale Bezugspunkt ist. Lernen zu lernen besteht in der Erkenntnis über den Vorgang von Anpassungs- und Veränderungslernen. Die Verbesserung der Lernfähigkeit ist das Ziel, daß dadurch erreicht werden soll, indem das Lernen zum Lerngegenstand erhoben wird. Durch die Definition von Mustern, die in ähnlichen Situationen das Lernen ermöglicht haben, soll eine umfassende Restrukturierung des Verhaltens und der Normen erreicht werden¹⁰⁷.

Hinweise darauf, daß sich aus diesen Überlegungen wertvolle Kriterien für die Gestaltung einer zukunftsorientierten betrieblichen Bildungsarbeit ergeben, finden sich auch in der vorgelegten Charakterisierung des Lernens in betrieblichen Subsystemen¹⁰⁸. Darin konnte gezeigt werden, daß es unter den Bedingungen der kontinuierlichen Anpassung der Organisation an gegebene Anforderungen möglich zu sein scheint, betriebliche Strukturen herauszubilden, die den Mitarbeitern erlauben, Kompetenzen auszubilden, die sowohl die Kommunikation, Kooperation,

¹⁰⁷ Vgl. die Ausführungen zu den Modellen der Lernenden Organisation nach ARGYRUS / SCHOEN (1978); MARCH / OLSEN (1975, 1976); SENGE (1990) in Kapitel 6.

¹⁰⁸ Ausführlich dazu Kapitel 5 und Abschnitt 6.2.

Selbständigkeit als auch die Partizipation in ihren Handlungsspielräumen betreffen¹⁰⁹. Zwar sind in den Modellen der Lernenden Organisation die Prozesse der Kompetenzentwicklung an die Logik des instrumentellen Handelns gekoppelt, weisen aber auch darauf hin, daß Impulse für die Persönlichkeitsentfaltung und die Herausbildung individueller Kompetenz entstehen.

Insgesamt sind in Lernenden Organisationen sowohl die Mitarbeiter der wertschöpfenden Ebene als auch die Führungskräfte von Innovationen in vielen betrieblichen Bereichen betroffen. Es obliegt ihnen - so der elementare Ansatz des Organisationslernens - nicht nur die Aufgabe, Veränderungen zu vollziehen, sondern vor allem Innovationsmöglichkeiten (lokal alternative *Entwicklungskorridore*) zu identifizieren sowie diese zu artikulieren. Dadurch wird einerseits der Sachverhalt deutlich, daß Organisationslernen kein abschließbarer Prozeß ist. Die kontinuierliche Veränderung betrieblicher Strukturen führt zu einer Verstetigung der Lernanforderung, die sich sowohl an das Individuum als auch an das Kollektiv richtet. Die vorgelegte Rekonstruktion des *Wandels durch Lernen* hat andererseits gezeigt, daß organisationale Veränderungen, die sich auf der Basis individuellen Lernens vollziehen, einen hohen Komplexitätsgrad erreichen können (vgl. u. a. die Fallstudie von KREBSBACH-GNATH 1996). Komplexität resultiert daraus, daß Lernen zum Zentrum eines dynamischen Prozeßdenkens in den Betrieben wird, daß konzeptionell in eine als ganzheitlich formulierte Lernkultur integriert wird (vgl. SENGE 1990; SENGE et al. 1996; WITTEW 1997).

Daraus ergeben sich spezifische Anforderungen an die Organisationskultur, die sich wie folgt formulieren lassen:

- die Kultur einer Organisation in ihren internen Beziehungen so zu gestalten, daß Konflikt, Dialog und Lernen ermöglicht werden;
- Freiräume für die individuelle und kollektive Aneignung neuer Kompetenzen geschaffen werden, die sowohl Erfahrungen mit alternativen Problemlösungen und die Erprobung von Neuem zulassen;
- jedem Organisationsmitglied die Möglichkeit eröffnet wird, sich weiterzuentwickeln sowie lernfähig zu sein und
- Bedingungen zu schaffen, in denen die Konstruktion der betrieblichen Realität innovativ und kreativ möglich ist.

Die Diskussion um die Modelle der Lernenden Organisation wird infolgedessen in der Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu Recht aufgegriffen, da sich unterschiedliche Konsequenzen für Bildung und Qualifizierung abzeichnen. Anforderungen, die insbesondere die betriebliche Bildungsarbeit herausfordern, ergeben sich dabei aus den strukturellen Veränderungen. Das heißt, es verändern sich die für das System Betrieb geltenden Regeln der Steuerung von Leistung und Verhalten (SCHULER 1993, S. 419). Für die betriebliche Bildungsarbeit resultieren dann zwei beachtenswerte Anknüpfungspunkte, die im Zusammenhang mit den Modellen der Lernenden Organisation stehen:

¹⁰⁹ Zum Prozeß des Organisationslernens siehe die Abschnitte 4.4 bis 4.7; zu den Strukturen sowie den Zielen des Gruppenlernens siehe Kapitel 5 und 6.

- Der zum Teil bis heute in den Betrieben aufrechterhaltene Widerspruch zwischen Schlüssel- und Fachqualifikation löst sich im Organisationslernen zunehmend auf. Dadurch wird ein *deutlicheres Nebeneinander* von Fach-, Methoden- sowie von Sozialkompetenz möglich. Insgesamt wird im Organisationslernen in der Tendenz eine stärker ganzheitliche Handlungskompetenz der Mitarbeiter erforderlich.
- Dezentral gesteuerte Organisationen nehmen Bezug auf eine vermehrte Ko-operation, Selbstorganisation und Selbststeuerung der Mitarbeiter. Daraus ergibt sich eine notwendige Entwicklung eines höheren Verantwortungsbewußtseins sich und anderen Individuen gegenüber.

Die aus dieser Sicht naheliegenden Ziele der betrieblichen Bildungsarbeit bestehen in der Vermittlung von Fähigkeiten, die dazu beitragen, ein kollektives Handeln sowie Orientieren in der Arbeitsgruppe bzw. im gesamten Betrieb zu erzeugen und zu gestalten. Dabei gilt die Aufrechterhaltung des organisationalen *Gleichgewichts* als wichtigstes Grundprinzip, daß durch Anpassungs-, Veränderungs- und Prozeßlernen gesichert werden soll (PROBST / BÜCHEL 1994). Insbesondere der in Kapitel 1 angesprochene Prozeß der *Erzeugung* und *Gestaltung* betrieblicher Handlungsstrukturen, in dem das Individuum und die Organisation aufeinander verwiesen sind, drückt sich in Arbeitssituationen aus, die verstanden als Handlungssituationen, durch gegensätzliche Anforderungen gekennzeichnet sind. Es müssen beispielsweise kollektiv vereinbarte Ziele erreicht werden sowie Methoden und Handlungen ggf. an die Anforderungen angepaßt werden. Darüber hinaus treten Ambivalenzen auf, die im Arbeitsprozeß ausgeglichen werden müssen.

Die These, daß es im Rahmen dieser betrieblichen Entwicklungen immer wichtiger zu werden scheint, die individuelle Handlungskompetenz in kooperativen Arbeitszusammenhängen zu fördern, konnte in der Einzelfallanalyse gestützt werden. Dabei wurde verdeutlicht, daß selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse für notwendige *Fortschritte* im individuellen und kollektiven Wissen und Können von hoher Bedeutung für den Erfolg kooperativ-kommunikativer Arbeitsformen sind. Deshalb hat sich zum einen der hier verwendete Ansatz als sinnvoll erwiesen, dem Individuum den Vollzug von Lernprozessen zu zuschreiben und die Modelle der Lernenden Organisation als die Verknüpfung von einzelnen Lernergebnissen zu verstehen, die in ihrer Addition die Systemqualität verbessert. Zum anderen, legen die Untersuchungsergebnisse den Schluß nahe, daß der Kern der betrieblichen Bildungsarbeit - neben fachlichen und methodischen Qualifikationen - dabei auf der Entwicklung der *Persönlichkeit* der Mitarbeiter liegt, die sich im wesentlichen auf die Aspekte der Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit beziehen läßt.

War im Rahmen der Aneignung von Schlüsselqualifikationen die Entwicklung von Teamfähigkeit bisher ein zentrales Ziel, ist die Befähigung dazu in den Konzepten des Organisationslernens zu einer immanenten *Konstante* geworden. So verstanden geht es im Organisationslernen im Schwerpunkt um die Aneignung von Schlüsselqualifikationen in ihrer sozialen Dimension. In erster Linie steigen die Anforderungen an die soziale Kompetenz der Mitarbeiter, da der Umgang mit Konfliktsituationen sowohl im Verhältnis zu anderen Gruppenmitgliedern, mit Vorgesetzten sowie im Kontext der Realisierung und Aufrechterhaltung von

organisationsweiten Kontakten (Kooperationspartner, Kundenbeziehungen) erforderlich ist. Damit kommt dem sozialen Lernen in betrieblichen Arbeitsgruppen die Funktion zu, gegenwartsnah in der sozialen Interaktion zu einem veränderten Sozialverhalten zu qualifizieren. Darüber hinaus aber auch i.S. der betriebswirtschaftlichen Propädeutik, die Mitarbeiter für wirtschaftliches Handeln zu gewinnen. „Soziales Lernen wendet sich den Nahräumen zu, also dem unmittelbaren Erleben, Wahrnehmen und Handeln in der Alltagswirklichkeit der gesellschaftlichen Subjekte“ (SPANNRAFT 1990, S. 545).

Insofern hat sich in der Beschäftigung mit den Modellen der Lernenden Organisation sowie in der Einzelfallanalyse bestätigt, daß der Ansatz, betriebliche Bildungsarbeit als Persönlichkeitsentwicklung - unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte der Reflexionsfähigkeit und der Befähigung zur Autonomie - sinnvoll und wichtig ist. Die sich abzeichnende Konsequenz, daß betriebliche Bildungsarbeit in diesem Kontext gleichfalls als *lernendes System* gestaltet werden kann, konnte hier insofern untermauert werden, als sich in der Einzelfallanalyse gezeigt hat, daß sich in kooperativ-kommunikativen Lernstrukturen ein fremdbestimmtes Lehr-Lern-Verhältnis in der Tendenz auflöst. Dieses kann durch selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse weitreichend ergänzt werden und dadurch die sozialen Befähigungen der Betroffenen systematisch gefördert werden. In sozialen Lernprozessen wird es dann möglich, die Lernenden an der Gestaltung von Bedingungen der individuellen und kollektiven Lernprozesse zu beteiligen. Der *Wandel durch Lernen* eröffnet damit weitere Gestaltungsspielräume für die betriebliche Bildungsarbeit, die sich durch zwei wichtige Aspekte kennzeichnen lassen:

- Lernen und Arbeiten ist als ein kulturell integrierter Veränderungsprozeß denkbar, der sowohl individuelle und kollektive Lernfortschritte ermöglicht;
- Lernen aus sozial erzeugten, in der betrieblichen Gemeinschaft diskutierten und *verabschiedeten* Problemlösungen (Wahl zwischen Alternativen), fordert Improvisationen vom Individuum heraus und beteiligt es an der kollektiven Entwicklung.

Der Erwerb und die Vermittlung festgelegter Auffassungen, Regeln und Methoden wird dabei durch das Sammeln von individuellen Erfahrungen in Lern- und Veränderungsprozessen zumindest erweitert und macht eine evolutionäre Bildungsarbeit in den Betrieben vorstellbar (vgl. ARNOLD 1994). Die Analyse der Modelle der Lernenden Organisation legen eine Erweiterung betrieblicher Lernmöglichkeiten in diesem Sinne zumindest nahe.

Die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis betrieblicher Bildungsarbeit

Die Bedeutung für die Praxis verweist dabei auf die Frage nach der Gültigkeit und Generalisierbarkeit des theoretischen Konstrukts und der daraus abgeleiteten Anforderungen an die betriebliche Bildungsarbeit. Der wissenschaftliche Stellenwert der Ergebnisse setzt dabei deshalb Grenzen, da eine analytische Generalisierung zwar das

Wissen um Zusammenhänge erweitert, Voraussagen im strikten Sinne jedoch nicht zuläßt. Daher stellt sich die Frage nach der Bedeutung der vorgelegten Erkenntnisse.

Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse der Modelle des Organisationslernens im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Fallstudie, findet sich eine Bestätigung der These, daß die Organisationskultur sowie die darin verankerte Lernkultur ein tragendes Element in Modellen der Lernenden Organisation ist. Die organisationsstrukturellen Bedingungen für Lernprozesse sind dabei hier nicht eindeutig bzw. in einem höheren Generalisierungsgrad zu beschreiben. Die wichtigsten Aspekte der betrieblichen Bildungsarbeit können zusammenfassend wie folgt charakterisiert werden:

- Da die Veränderungen in den fachlichen Anforderungen im Organisationslernen mit einem deutlichen Anstieg von methodischen und sozialen Qualifikationen verknüpft ist, wird es infolgedessen notwendig, in dezentralen Lernprozessen die Entwicklung von Vorstellungskraft und Phantasie für die Bewältigung von Gestaltungs- und Partizipationschancen zu unterstützen.
- Der Umgang mit Situationen, in denen es Definitionsspielräume für das Handeln gibt, wird von den Mitarbeitern gefordert. Dabei sind die Funktionsbedingungen in den Modellen der Lernenden Organisation als Hinweis darauf zu bewerten, daß eine stärkere Integration von Lernen und Arbeiten herzustellen ist.
- Ferner muß die betriebliche Bildungsarbeit beim Individuum die Innovations- und Handlungsfähigkeit für unvorhersehbare aber auch komplexe Situationen sicherstellen können. Die in diesem Kontext notwendige *Form* der Handlungskompetenz umfaßt die Fähigkeit zur Teamarbeit und der Arbeit in Kooperationszusammenhängen in vernetzten betrieblichen Strukturen.
- Dem Individuum sind dabei Möglichkeiten anzubieten, die Bereitschaft zu einer aktiven Teilnahme an Veränderungen sowie die Befähigung zur Abschätzung der Folgen eigenen Handelns (für den betrieblichen Zusammenhang) zu entwickeln.

Betriebliche Bildungsarbeit, die in ihr Zentrum sowohl die Sicherung der fachlichen Kompetenz als auch die Konsolidierung methodischer sowie sozialer Kompetenzen stellt, muß sich aufgrund der Selbststeuerung und -organisation des Lernens weiter von einer partiellen Modifizierung von Lerninhalten distanzieren und die berufliche Handlungskompetenz im Zusammenhang mit den Konzepten des Organisationslernens deshalb neu bestimmen, da die notwendige Handlungskompetenz der Mitarbeiter in Lernenden Organisationen offenbar über das heute vertretene Verständnis von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen hinausreicht. Diese höhere Anforderung an die Handlungskompetenz muß in erster Linie darauf zurückgeführt werden, daß das Gesamtsystem, die systeminterne Vernetzung und die Integration der Teilsysteme im Mittelpunkt organisationaler Veränderungen stehen und damit insbesondere die soziale Dimension individueller Befähigung verstärkt zu entwickeln ist. Es kommt damit in der Organisation der betrieblichen Bildung nicht auf eine ausschließliche Vermittlung von Fakten an, sondern es geht um die gezielte Veränderung von Wissen und Kompetenz in einem Prozeß des reflexiven Lernens. Dieser vollzieht sich im Spannungsfeld von individuellem und kollektivem Lernen.

In der Untersuchung ließen sich die bisher verfolgten Schlüsselqualifikationen als zentrale Bildungsziele bestätigen. Die im Rahmen des Organisationslernens zu vollziehende Entwicklung der Sozialkompetenz, führt dabei von der Kommunikationsfähigkeit zur Kooperationsfähigkeit und verstärkt somit das zu realisierende Ziel der sogenannten *Teamfähigkeit*. Dabei soll im Schwerpunkt die Solidarität zwischen den Mitarbeitern entwickelt werden, die sich mit dem Erleben von Unterstützungsleistungen sowie in der gemeinsamen Problemlösung vollzieht. Die Realisierung von Selbststeuerung und -organisation erfordert dabei eine positive Beziehung zum Kollektiv und setzt die Loyalität mit den Unternehmens- und den Kollektivzielen voraus. Kollektive Problemlösungen sowie der Vollzug sozialer Lernprozesse ist in diesem Zusammenhang an das Besprechen und Aushandeln von sozialen und subjektiven Aspekten einer Handlungssituation gebunden (vgl. die Ergebnisse der Einzelfallanalyse in Kapitel 5).

Zwar stützt die hier vorgelegte Fallstudie den Ansatz einer dezentralen Struktur mit einer breiten Delegation von Verantwortung für Lern- und Arbeitsprozesse als Ausgangspunkt für die Vermittlung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz. Diese wäre jedoch auch in der Aufrechterhaltung hierarchischer Strukturen denkbar. Wichtig ist in diesem Zusammenhang offenbar, daß das Spektrum unterschiedlicher Lernmöglichkeiten, d. h. die Erschließung von Lernbedarfen im Kollektiv breit angelegt sein sollten. Die beschriebene Form der internen Verarbeitung von Veränderungsanreizen wie auch der Entwicklung lokaler Handlungstheorien in kommunikativen und kooperativen Strukturen kann dann für die *Erzeugung* der individuellen und auch kollektiven Handlungskompetenz genutzt werden¹¹⁰. Dieser Punkt wird als eine entscheidende Variable auch durch die Ergebnisse aus Modellversuchen zum dezentralen Lernen gestützt (vgl. DEHNBOSTEL 1992; DEHNBOSTEL et al. 1992; DEHNBOSTEL et al. 1996).

Für das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen in organisationalen Subsystemen können, aufgrund der Analyse der Modelle des Organisationslernens sowie aus den Ergebnissen der Einzelfallanalyse, folgende Prinzipien markiert werden:

- Eigentätige Suche nach Lösungen in der Arbeitsaufgabe und in Problemlösungen;
- Fehler werden als Lernanreiz interpretiert;
- *Eigene* Problemlösungen können entwickelt werden (individuell und kollektiv);
- Ausgehend von Erfahrungen im betrieblichen Alltag werden *lokale* Handlungstheorien generiert und in sozialen Aushandlungsprozessen als Standard definiert;
- Lernen im Rahmen der Vermittlung von Zusammenhangswissen sowie aus betrieblichen und produktionstechnischen Verknüpfungen;
- Lernen durch Selbstkontrolle;
- Lernen durch verstärkte Arbeitsplanung und Planung von Lernprozessen;

¹¹⁰ Vertiefend dazu wird auf die Abschnitte 4.7, 5.4-5.5 sowie auf Kapitel 6 verwiesen.

- Berücksichtigung individueller Lernstile und
- das Lernen erhält eine systematische und elementare Bedeutung für die Entwicklung gemeinsam geteilter Wissensinhalte und des im Kollektiv vereinten *Könnens*.

Mit Blick auf die *Rohzeichnung* des Organisationslernens sowie auf das Lernen in Gruppen ist deutlich geworden, daß eine zukunftsweisende betriebliche Bildungsarbeit sowohl die Verbindung von Lernen und Arbeiten als auch das Kooperieren stärker als Bezugspunkt wählen kann. Wie gezeigt werden konnte, ist dieser Ansatz durch selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen der Individuen insbesondere durch Gruppenlernen in organisationalen Subsystemen realisierbar. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, nicht nur auf Veränderungsverfahren zu setzen, die allein auf der Grundlage sozialtechnischer Instrumente basieren, da relevante Normen und Werte dadurch eng an betriebliche Kontexte gekoppelt bleiben. Die Weiterentwicklung der Modelle der Lernenden Organisation sind auf Normen und Werte zu gründen, die sowohl auf eine innerbetriebliche als auch auf außerbetriebliche Zustimmung treffen.

Qualifizierung und Bildung in der Lernenden Organisation und im Gruppenlernen

Ob die aufgezeigten Lernstrukturen als ein zukunftsorientiertes Medium für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu interpretieren sind, kann im Rahmen einer Betrachtung der Ziele im Organisations- und Gruppenlernen geklärt werden. Es ist danach zu fragen, inwieweit die Entfaltung von Persönlichkeit und Identität gegebenenfalls beeinträchtigt ist. Das heißt auch, die Frage zu beantworten, ob in Lernenden Organisationen intentional Bildung vermittelt werden kann. Dies schließt einerseits die Einbeziehung der im Organisationslernen konzeptualisierten Veränderungen von Wissensinhalten, Werte und Normen sowie Deutungsmuster ein. Andererseits, ist die Gestaltung der Praxis bezüglich anhaftender Beschränkungen sowie die Grenzen für die Entfaltung der Persönlichkeit zusammenfassend aufzuzeigen.

In den folgenden Abschnitten wird anhand der zweckorientierten Qualifizierung (Erzeugung fachlich-methodischer sowie strukturell bedingter Anforderungen an das Sozialverhalten etc.) und der Bildung (hier vorgeschlagenes Verständnis der Befähigung zu Autonomie und Reflexion) herausgestellt, wo sich im Rahmen des Organisations- und Gruppenlernens augenfällige Widersprüche zeigen und wo potentielle Berührungspunkte zu finden sind.

Das hier zur Diskussion gestellte integrative Bildungsverständnis zielt insbesondere auf die Entfaltung des Individuums, auf seine Autonomie, Emanzipation sowie auf seine Partizipations- und Reflexionsfähigkeit. Das heißt einerseits, Bildungsmaßnahmen, die sich nicht der reflexiven Auseinandersetzung mit der *realen* Lebenswelt zuwenden, verlieren dann in der Tendenz ihre persönlichkeitsfördernde Ausrichtung, wenn sie weder eine kritische Auseinandersetzung mit den Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten herstellen noch eine kritische Distanz dazu erzeugen können. Andererseits, ist Qualifizierung nur eingeschränkt als eine Angleichung an gegebene Anforderungen realisierbar, da jede fachlich-methodische Qualifizierung nicht nur als individuelle Anpassung gedeutet werden kann, sondern auch gestattet, solche Befähigungen zu

entwickeln, die es dem Individuum ermöglichen, Handlungsalternativen zu erkennen und zu realisieren.

Im Organisations- und Gruppenlernen resultieren die verfolgten Qualifizierungsziele zunächst aus dem Interesse an ökonomisch verwertbaren Befähigungen der Mitarbeiter. Diese grundsätzliche Orientierung stellt eine Konstante in den Qualifizierungszielen dar, die beim Lernen in organisationalen Subsystemen erhalten bleibt.

Es handelt sich insgesamt um Qualifizierungsziele wie die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, die individuelle Leistungsfähigkeit, mentale und physische Flexibilität und aufgabenbezogene Selbstreflexion. Diese sollen primär durch intentionale Lernprozesse entfaltet und für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben nutzbar werden. Die eigentätige Gestaltung von Lernprozessen, die individuelle sowie auch kollektive Mitwirkung bei der Definition und Orientierung der Qualifizierungs- und Bildungsziele weisen dabei auf die folgende Systematik hin: Denken in Alternativen, die Beförderung individueller Problemlösefähigkeit oder das gemeinsame Arbeiten an Inhalten und Problemstellungen sowie sich in der Gruppe einordnen zu können, müssen als systematische Qualifizierungsziele interpretiert werden. In der dargelegten Lern- und Arbeitsweise (in der Gruppe), muß dann insgesamt von ganzheitlichen Lernprozessen gesprochen werden, da diese sich auf die *ganze* Person beziehen und die Reflexion arbeitsbezogener Rahmenbedingungen, sozialer Situationen und die eigene Bedeutung im betrieblichen Zusammenhang einschließen.

Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten sind jedoch Strategien, die einer Auflösung der heute nicht mehr erfolgversprechenden monokausalen Ursache-Wirkungs-Beziehung in der betrieblichen Bildungsarbeit insofern kritisch zu betrachten, da jetzt die Institutionalisierung von Sinnzusammenhängen in die Ziele betrieblicher Bildungsarbeit vorgenommen wird. Darüber hinaus wird mit der Hilfe von sozialtechnischen Instrumentarien versucht, die Lernbereitschaft der Mitarbeiter zu erhöhen. Dies läßt die Vermutung zu, daß insbesondere die aktive und selbständige Entwicklung des Individuums - oder anders ausgedrückt - die Selbsttätigkeit bei der Weiterentwicklung individueller Kompetenz und die *Selbstbildung* des Menschen im Organisationslernen deshalb nur eingeschränkt realisiert werden kann, da die Zweckorientierung der Qualifizierungsziele im Vordergrund betrieblicher Bildungsarbeit bleibt (vertiefend dazu Kapitel 4 und Abschnitt 6.6).

Der Erwerb von Bildung wird in den beobachtbaren Lern- und Arbeitsprozessen im Gruppenlernen mit eindeutigen Begrenzungen verfolgt (vgl. Kapitel 5 und 6). Durch die vielfältigen sozialen Lernformen verstärkt sich aber zumindest die Verschränkung von Bildung und Qualifikation. Dies kann anhand des sozialen Lernens in Gruppen nachvollzogen werden. Als Richtziele des sozialen Lernens werden von PRIOR (1987, S. 85ff.) folgende genannt:

- Identität (Prozeß der Auseinandersetzung und Anpassung zwischen gesellschaftlichen Rollenerwartungen und dem Individuum; dazu gezählt werden u. a. Empathie und Ambiguitätstoleranz etc.);
- Toleranz (aktives Annehmen abweichender Meinungen und Einschätzungen);

- Kooperation (individuelle soziale Kompetenz zur Zusammenarbeit);
- Kritik (Befähigung und Bereitschaft zu unterscheiden und zu urteilen: sich selbst, der Gruppe und der Gesellschaft gegenüber);
- Solidarität (interessengeleitetes und -bedingtes Handeln in Gruppen);
- Sensibilität (soziale Motivation, Einfühlungsvermögen und Kontaktfähigkeit)
- Sprache und Kommunikation (Befähigung zur Verwendung und Interpretation von Symbolen in sozialen Situationen).

Effekte für die Entwicklung der Bildungsziele der Reflexionsfähigkeit oder der Befähigung zur Autonomie sind dennoch beschränkt, da im Rahmen des sozialen Lernens, die systematische Erzeugung von Sozial- und Selbstkompetenz in den Betrieben nach wie vor durch eine starke Zweckorientierung geprägt bleibt. Diese drückt sich darin aus, daß Lernprozesse eng auf professionelle Gegenstände sowie betriebliche Rahmenbedingungen orientiert sind.

Es fehlt vor allem die Auseinandersetzung mit Konkurrenzprinzipien, der Leistungsoptimierung als gruppeninternes Phänomenen aber auch die Beschäftigung mit den Organisationskontexten, wie auch Rücksicht auf ökologische Fragestellungen oder die Hinterfragung des technischen Fortschritts überhaupt. Ergänzend ist noch die Schlußfolgerung anzufügen, daß die Möglichkeit der *strukturellen Vereinnahmung* der persönlichen Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit den Folgen von Leistungsoptimierung, gruppenbezogener Ausgrenzungsproblematiken nicht auf der Agenda stehen. Insbesondere die im sozialen Lernen nach PRIOR (1987) aufgeführte Kritik gegenüber der Gesellschaft, ist im Organisations- und Gruppenlernen nicht zwangsläufig gegeben. Dies liegt darin begründet, daß im Organisations- wie im Gruppenlernen die gesellschaftlichen Folgen der Individualisierung, Entsolidarisierung oder individueller Risikokonstellationen keine Rolle spielen. Damit haben die Qualifizierungsziele trotz ihrer Berufung auf Ganzheitlichkeit und damit auch ihrer implizit *verpflichteten* Persönlichkeitsentwicklung eine fragliche Bildungswirkung. Damit treten, ungeachtet der Ganzheitlichkeit betrieblicher Bildungsziele, Vernachlässigungen auf, die in der mangelnden Reflexion auf die Individuen selbst liegen, die den Fortschritt in Organisationen und letztlich der Gesellschaft mittragen sowie an deren Gestaltung beteiligt sind. Unter dem Aspekt der Doppelgestaltigkeit betrieblicher Bildungsziele¹¹¹ wäre jedoch die Auseinandersetzung mit der individuellen Lebenswelt notwendig, um sowohl eine entsprechende kritische Distanz, d. h. auch von Autonomie herauszubilden, die es ermöglicht, *eigene* und damit außerhalb der professionellen Kontexte liegende Handlungs-, Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit stärker zu entwickeln.

Verbunden mit der in der sogenannten *Risikogesellschaft* auftretenden Individualisierung und Selbstverantwortung sowie der dadurch notwendigen Neuorientierung des

¹¹¹ Vertiefend dazu Kapitel 3 zur Begründung des vorgeschlagenen integrativen Bildungsverständnisses.

Individuums ist es fraglich, ob die *verengte* betriebliche Bildungsarbeit ein rasches Einstellen auf neue Situationen, die Wahrnehmung und Verarbeitung individueller Perspektiven sowie die individuelle Reflexion möglicher Überforderung unterstützen kann.

Den kritischen Anmerkungen hier, sowie die in Abschnitt 6.6 zum Verhältnis von Qualifikation und Bildung formulierten Bedenken, liegt nicht die Intention der Ablehnung des Organisationslernens oder des Gruppenlernens zu grunde. Im Gegenteil wird sich hier der Sicht von REINMANN-ROTHMEIER / MANDL (1998, S. 195) angeschlossen, die zur Vision der Lernenden Organisation insgesamt feststellen: „Rigorese Ablehnung (...) wäre der verkehrte Weg, dem „Modewort“ zu begegnen. Denn Visionen im Sinne von reflektierten Leitgedanken für die Gestaltung unserer Zukunft sind durchaus von großer Bedeutung angesichts hektischem Fortschrittsdenken und kurzfristigen Entscheidungen aus Angst, den Anschluß an vermeintlich innovative Entwicklungen zu verpassen. Das gilt für den Einzelnen ebenso wie für Organisationen und die Gesellschaft als Ganzes [Hervorhebung im Original; U.T.]“.

Die Vermittlung von extrafunktionalen Qualifikationen und die persönlichkeitsbildenden Effekte im Zusammenhang mit dem handlungsorientierten sowie selbst-reflexiven Lernen in entsprechenden organisationalen Rahmen- und Lernbedingungen wurde bereits im hier zugrundeliegenden integrativen Bildungsverständnis unterstrichen. Aufmerksam sollte hingegen darauf gemacht werden, daß stark zweckorientierte Bildungsziele in ihren Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung sowie die Entwicklungsperspektiven für Betriebe kritisch zu betrachten sind, da Widersprüche bei der Reduzierung betrieblicher Bildungsziele entstehen. Dieses Problemfeld wird in der zum Teil euphorischen Rezeption des Organisationslernens selten thematisiert oder aber gänzlich ausgeklammert.

Das Ziel der vorliegenden Überlegungen sollte es auch sein, die kommunikativen und kooperativen Arbeits- und Lernprozesse zu reflektieren, d. h. auf die Möglichkeit einer individuellen Entwicklung *eigener* kritischer Distanz zu betrachten, die Voraussetzung für die Veränderung vorherrschender betrieblicher Strukturen und Bedingungen ist. Dafür wären individuelle Befähigungen zu unterstützen, die mehr als die Auseinandersetzung mit den Kooperationsformen wie auch den geeigneten Kommunikationstechniken oder deren Regeln einschließen. In diesem Zusammenhang wäre die Reflexion lokaler und situativer Handlungstheorien beispielsweise auch im Hinblick auf ethische Fragestellungen zu ergänzen, die nicht die Übernahme von tradierten oder ausschließlich organisations- oder gruppenbezogener Werte in betrieblichen Kontexten favorisiert. Sinnvoll erscheint dabei die Entwicklung von Befähigungen zur rationalen Beurteilung von Werten und Normen, um die Auseinandersetzung damit verknüpfter Widersprüche in der professionellen sowie gesellschaftlichen Lebenswelt zu verstehen wie auch zum moralischen Handeln beitragen. Umgekehrt ist dann die Frage sinnvoll, ob die einseitige Orientierung betrieblicher Bildungsziele an der Sozial- und Kommunikationskompetenz nicht eine eingeschränkte Handlungs- und Partizipationskompetenz bei den Organisationsmitgliedern deshalb nach sich zieht, da z. B. ethische, ökologische oder gesellschaftspolitische Zusammenhänge in der betrieblichen Anpassung ausgeklammert bleiben. Darüber hinaus wäre das Konzept der selbstorganisierten und –gesteuerten Organisation infolge einer solchen Verengung selbst gefährdet und

würde somit m. E. seinen berechtigten Anspruch verwirken, zukunftsorientiertes *Leitkonzept* bei der Gestaltung organisationaler Strukturen zu sein.

Ausblick

Die vorliegende Untersuchung der Modelle Lernender Organisationen hat theoretische Erkenntnisse darüber erbracht, wie insgesamt das spezifische Lerngeschehen sowie die daran gekoppelte Lernkultur charakterisiert werden können. In der vorgelegten Einzelfallanalyse konnte exemplarisch die Kommunikations- und Kooperationskultur beschrieben werden, die - beide - für die Konzepte der Lernenden Organisation konstituierend sind. Damit konnten insbesondere in der Formulierung eines konzeptionellen Ansatzes des Gruppenlernens einige Erkenntnisse zur Dynamik und vor allem Funktion des dezentralen Lernens in betrieblichen Subsystemen vorgelegt werden. Die Beschäftigung mit den Bildungszielen in Lernenden Organisationen hat Argumente verdeutlichen können, wie die im Schwerpunkt vermittelten extrafunktionalen Qualifikationen in komplexen Organisationsstrukturen bewertet werden können. Die Betrachtung von Möglichkeiten der Realisierung betrieblicher Bildungsziele wie die der Befähigung zur Autonomie sowie die Reflexionsfähigkeit, haben Hinweise darauf ergeben, daß diese in den hier untersuchten Modellen nur eingeschränkt realisiert werden können. Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung ergeben sich nach den hier vorgelegten Untersuchungsergebnissen dadurch, daß zum einen im Rahmen der Lernprozesse eine Überprüfung der individuellen und kollektiven Deutungsmuster dazu führt, daß die Beteiligten sich verstärkt mit den eigenen *Beiträgen* zu den kollektiven Prozessen auseinandersetzen können. Zum anderen, wird insbesondere die Kompetenz der Selbsteinschätzung gefördert, die im Zusammenhang mit dem selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten entwickelt werden kann und letztlich das Individuum befähigen, eigene Defizite zu erkennen und ein Interesse an deren Ausgleich zu entwickeln. Das Lernen in organisationalen Subsystemen bietet damit vorerst nur auf der theoretischen Ebene einige *Impulse* für die Realisierung des zur Diskussion gestellten integrativen Bildungsverständnisses.

Ein breiter Handlungsbedarf in der betrieblichen Praxis ergibt sich aus der mangelnden Realisierung der Modelle der Lernenden Organisation. Zum einen, sind betriebliche Strukturen in ihrer Gestalt häufig noch weit davon entfernt, Organisationslernen zu realisieren. Zum anderen, sind die hier vorgelegten Überlegungen zu den Kompetenzprofilen idealtypisch zu verstehen. Das heißt, die Formulierung wurde entlang der theoretischen Konstrukte vorgenommen und sind somit (noch) nicht flächendeckend erforderlich. Der Gewinn dieser explorativen Untersuchung besteht jedoch darin, Überlegungen dahingehend bereitzustellen, wie sich betriebliche Bildungsarbeit in dezentralen Organisationsstrukturen gestalten läßt. Für Betriebe bieten die Ergebnisse eine mögliche Sichtweise dafür, wie in Zukunft die Gestaltung der Arbeit und des Lernens aussehen kann. Für bildungstheoretische Überlegungen sind Ansatzpunkte dazu herausgearbeitet worden, wie die Ansätze der Lernenden Organisation weiterhin kritisch begleitet werden können.

Die Ergebnisse einer Fallstudie sind statistisch nicht generalisierbar. Die Folgerichtigkeit des empirischen Materials liegt in erster Linie in einer analytischen

Generalisierung, die - wie hier vorgenommen - an eine Exploration theoretischer Modelle angeknüpft ist. Hier vorgelegte Ergebnisse erfahren insgesamt eine breitere empirische Fundierung im Kontext weiterer Fallstudien, durch Modellversuche zu dezentralen betrieblichen Bildungsmaßnahmen sowie durch weitere Untersuchungen im Hinblick auf bildungstheoretische Implikationen des Organisationslernens. In der vorliegenden Untersuchung konnte damit ein Beitrag zur breiteren empirischen Fundierung der theoretischen Konstrukte geleistet werden, die weiteren Prüfungen unterzogen werden sollten.

Wissenschaftliche Studien werfen immer neue Fragen auf. Dies gilt ebenfalls für die vorliegende Untersuchung.

Speziell unter dem Aspekt der Bedeutung des Zusammenhanges von individuellem Lernen, Gruppen- und Organisationslernen für die Gestaltung der betrieblichen Bildungsarbeit ist zu fragen:

- Wie können zukünftig Bestrebungen nach einer ganzheitlichen Bildungsarbeit auch in weniger komplexen Arbeitszusammenhängen (diese sind zweifelsfrei betriebliche Realität) umgesetzt werden?
- Wie können die Modelle der Lernenden Organisation in der Praxis mit dem Ziel weiterentwickelt werden, die Alltagspraxis in den Betrieben zu gestalten? Daran gekoppelt ist dann gleichzeitig die Frage, wie die Modelle der Lernenden Organisation zu einem realistischen Ausgangspunkt für die Entwicklung dezentraler Bildungsstrukturen werden können?

Insbesondere unter dem Blickwinkel der hier thematisierten Doppelgestaltigkeit betrieblicher Bildungsziele ist zu untersuchen:

- Wie sich im betrieblichen Alltag gewonnene Erkenntnisse, Verhaltensweisen sowie erworbene Kommunikations- und Kooperationserfahrungen auf die außerberufliche Lebenswelt auswirken?
- Wie können weitere Präzisierungen von Gestaltungsleitlinien, die ihren Ausgang in den Bildungszielen der Reflexionsfähigkeit sowie in der Befähigung zur Autonomie haben, holistisch realisiert werden?

8. Literatur

ACHERMANN, H. / ROSENBUSCH, H. S. (1995): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik, in: KÖNIG, E. / ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Sozialforschung, Bd. 1, Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim, S. 135 – 167

ACKER, R. (o. J.): Technik und Bildung, in: KREKLAU, C. / UTHMANN, K. J. / WOORTMANN, G. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung, lose Blattsammlung, Abschnitt 2360

ALEMANN, U. / SCHATZ, H. v. (1986): Mensch und Technik. Grundlagen und Perspektiven einer sozialverträglichen Technikgestaltung, Opladen

ALT, C. / SAUTER, E. / TILLMANN, H. (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen und Entwicklungen; Bericht nach Artikel 11 (2) des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990 über das FORCE - Aktionsprogramm, (Hrsg.): Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bielefeld

ANTONI, C. H. (1994): Gruppenarbeit - mehr als ein Konzept: Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit, in: DERS. (Hrsg.): Gruppenarbeit in Unternehmen, Weinheim, S. 19 – 48

ANTONI, C. H. (1996): Qualitätszirkel als Medium der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch, Weinheim, S. 191 - 213

ARNOLD, R. (1990): Betriebspädagogik, Berlin

ARNOLD, R. (1995): Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen, in: ARNOLD, R. / WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin, S. 13 - 29

ARNOLD, R. (1995a): Bildung *und* oder *oder* Qualifikation? Differenzen und Konvergenzen in der betrieblichen Weiterbildung - Eröffnung und Einführung in die Thematik, in: DERS. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, Frankfurt/M., S. 1 – 26

ARNOLD, R. (1995b): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit, in: ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 294 – 307

ARNOLD, R. (1996): Organisationslernen und Schlüsselqualifizierung, in: Technologie und Management, 45. Jg., H. 4, S. 158 - 163

ARNOLD, R. (1996a): Schlüsselqualifikationen - »Fachwissen in der Krise« oder Erziehung zur Inkompetenz?, in: SEYD, W. / WITT, R. (Hrsg.): Situation, Handlung,

Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens; Festschrift für Lothar Reetz, Hamburg, S. 57 - 70

ARNOLD, R. / MÜNCH, J. (1995): Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung, (Hrsg.): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn

ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. [unter Mitarbeit von MÜNK, D.] **(1995):** Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns, in: ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 13 - 28

ARNOLD, R. / WEBER, H. (1995) (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin

ARNOLD, R. / HARTH, T. (1998): „Ermöglichung“ als Leitparadigma einer Didaktik der Selbstorganisation - zur impliziten Paradoxie und zum Bildungs- und Aufklärungspotential modernisierter beruflicher Bildung, in: GEIßLER, H. / LEHNHOFF, A. / PETERSEN, J. (Hrsg): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog, Weinheim, S. 305 - 321

ARGYRIS, C. (1964): Integrating the individual and the organization, New York

ARGYRIS, C. (1970): Intervention theory and method, Reading, Mass.

ARGYRUS, C. / SCHOEN, D. (1978): Organizational Learning: A Theorie of Action Perspective, Reading, MA

ARGYRIS, C. (1978): Organizational learning, Reading, MA

ARGYRIS, C. (1985): Strategy, change and defensive routines, Boston u. a.

ARGYRUS, C. (1990): Overcoming organizational defences, Boston u.a.

ARGYRIS, C. (1993): Defensive Routinen, in: FATZER, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln, S. 179 - 226

ARGYRIS, C. (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation, Stuttgart

BACKHAUS, K. / GRUNER, K. (1994): Epidemie des Zeitwettbewerbs, in: BACKHAUS, K. / BONUS, H. (Hrsg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Traum der Schildkröte, Stuttgart, S. 19 - 46

BAETHGE, M. (1979): Empirische Qualifikationsforschung und Weiterbildungsforschung, in: SIEBERT, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler, S. 459 - 481

BAETHGE, M. / OBERBECK, H. (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt/M., u. a.

BAITSCH, C. (1998): Lernen im Prozeß der Arbeit - zum Stand der internationalen Forschung, in: QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98 - Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Berlin; u. a., S. 269 - 337

BANDEMER, S. VON / HILBERT, J. (1993): Anthropozentrische Produktionssysteme zwischen Wettbewerbsfähigkeit und Sozialverträglichkeit – Ein Problemaufriß, in: VON BANDEMER, S. / EICHENER, V. / HILBERT, J. / SCHMID, J. (Hrsg.): Anthropozentrische Produktionssysteme – die Neuorganisation der Fabrik zwischen „Lean Production“ und „Sozialverträglichkeit“, Schriften des Institut Arbeit und Technik, Bd. 2, Opladen, S. 13 - 30

BANDURA, A. (1977): Social Learning Theory, Englewood Cliffs

BANDURA, A. (1986): Social foundations of thought and action, Englewood Cliffs

BAUER, W. (1996): Lernen und Bildung, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch, Weinheim, S. 119 - 141

BATESON, G. (1981): Ökologie des Geistes, Frankfurt/M.

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.

BECK, U. / BRATER, M. / DAHEIM H. J. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Reinbek

BECKER, M. (1988): Industrielle Arbeit und Bildung: gegenseitige Abhängigkeiten, Gestaltungskriterien und Entwicklungstendenzen, Baltmannsweiler

BENNER, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Weinheim; u. a.

BERGIUS, R. (1972): Psychologie des Lernens, 2. Aufl. Stuttgart

BERGMANN, B. (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit, in: QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96 - Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin, S. 153 - 262

BINKELMANN, P. (1992): Lernen in der Arbeit - Lernförderliche Arbeitssysteme. Auch eine Perspektive im Programm „Arbeit und Technik“, in: DEHNBOSTEL, P. / HOLZ, H. / NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz: dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Berlin; u.a., S. 242 - 248

BINKELMANN, P. / BRACZYK, H.-J. (1993): Einführung zum Thema: Organisationswandel und Gruppenarbeit, in DIES. / SEITZ, R. (Hrsg.): Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland, Frankfurt/M. u.a. S. 17 - 29

BITTMANN, A. / NOVAK, H. / ROST, H. (1993): Lerninseln als Lernorte und systemisches Medium zur Vorbereitung auf neue Formen des Arbeitens, in: BINKELMANN, P. / BRACZYK, H. J. / SELTZ, R. (Hrsg.): Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland, Frankfurt/M.; u. a., S. 414 - 429

BLAKE, R. R. / MOUTON, J. S. (1972): The Managerial Grid, Houston

BLANKERTZ, H. (1977): Theorien und Modelle der Didaktik, 10. Aufl. München

BLEICHER, K. (1993): Dynamisch-integriertes Management, in: SCHARFENBERG, H. (Hrsg.): Strukturwandel in Management und Organisation. Neue Konzepte sichern die Zukunft, Baden-Baden, S. 29 - 53

BÖHLE, F. / MILKAU, B. (1988): Vom Handrad zum Bildschirm – Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß, Frankfurt/M.; u. a.

BÖSENBERG, D. / METZEN, H. (1995): Lean Management. Vorsprung durch schlanke Konzepte, 5. Aufl., Landsberg am Lech

BONGARD, H. W. (1991): Das Qualifizierungskonzept für gewerblich-technische Auszubildende der Volkswagen AG - Ein innovativer Beitrag für die Weiterentwicklung der Qualifizierungsansätze in der deutschen Industrie, in: MEYER-DOHM, P. / SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart; u. a., S. 121 - 135

BRATER, M. / BECK, U. (1983): Berufe als Organisationsformen menschlichen Arbeitsvermögens, in LITTEK, W. / RAMMERT, W. / WACHTLER, G. (Hrsg.): Einführung in die Arbeits- und Industriosozilogie, 2. erw. Aufl., Frankfurt/M.; u. a., S. 208 - 224

BREDENKAMP, J. / WIPPICH, W. (1977): Lern- und Gedächtnispsychologie, Bd.1, Stuttgart

BREISIG, T. (1990): Betriebliche Sozialtechniken: Handbuch für Betriebsrat und Personalwesen, Neuwied

BREISIG, T. (1990a): It's Team Time. Kleingruppenkonzepte in Unternehmen, Köln

BRÖDNER, P. (1986): Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik, 3. Aufl. Berlin

BRÖDNER, P. (1993): Integrierte Gruppenfertigung für die auftragsgebundene Produktion, in: VON BANDEMER, S. / EICHENER, V. / HILBERT, J. / SCHMID, J. (Hrsg.): Anthropozentrische Produktionssysteme – die Neuorganisation der Fabrik zwischen „Lean Production“ und „Sozialverträglichkeit“, Schriften des Institut Arbeit und Technik, Bd. 2, Opladen, S. 31 - 47

BULLINGER, H.-J. (1990): CIM bedeutet Integration von Mensch, Organisation und Technik, in: Fraunhofer-Institut für Arbeitswissenschaft und Organisation: CIM - Erst Organisation dann Technik. (Dokumentation der Fachtagung am 8. und 9. November 1990) Stuttgart, S. 1 - 34

BULLINGER, H.-J. / GIDION, G. (1994): Auswirkungen des Wandels der Arbeit auf die berufliche Bildung, in: KREKLAU, C. / UTHMANN, K. J. / WOORTMANN, G. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung, lose Blattsammlung, 79. Ergänzung, Abschnittnr. 2603, April 1994.

COMELLI, G. (1985): Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wissenschaft und Verwaltung, München; u.a.

CUMMINGS, T. G. / HUSE, E. F. (1989): Organization development and change, 4. Aufl. St. Paul

CYERT, R. / MARCH, J. G. (1963): A behavioral theory of the firm, Englewood Cliffs

DAFT, R. L. / WEICK, K. E. (1984): ‚Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems‘, Academy of Management Review, 9/2, S. 284 - 295

DAHEIM, H. J. (1967): Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Köln; u. a.

DEHNBOSTEL, P. (1991): Dezentrales Lernen in Modellversuchen, in: DERS. / PETERS, S. (Hrsg.): Dezentrales Lernen und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb, Alsbach/Bergstrasse, S. 11 – 20

DEHNBOSTEL, P. / PETERS, S. (1991)(Hrsg.): Dezentrales Lernen und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb, Alsbach/Bergstasse

DEHNBOSTEL, P. (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte, in: DERS. / HOLZ, H. / NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz: dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Berlin; u.a.

DEHNBOSTEL, P. (1994): Grundfragen zum Organisationslernen und Gruppenlernen in modernen Arbeitsprozessen, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Manuskript, Berlin

DEHNBOSTEL, P. (1995a): Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied; u. a., S. 477 - 495

DEHNBOSTEL, P. (1995b): Didaktik beruflicher Bildung im Kontext betrieblicher Umbruchsituationen, in: DERS. / WALTER-LEZIUS, H. -J. (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung: Standorte, Entwicklungen, Perspektiven, Bielefeld, S. 175 - 189

DEHNBOSTEL, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“, in: DERS. / HOLZ, H. /

NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bielefeld, S. 9 – 23

DEHNBOSTEL, P. (1996a): Das lernende Unternehmen – Merkmale und Realisierungschancen, in: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation – Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert, Dokumentation des 3. BIBB – Fachkongresses vom 16. – 18. Oktober 1996 in Berlin, Bd. 2, S. 773 - 775

DEHNBOSTEL, P. / HOLZ, H. / NOVAK, H. (1992) (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz: dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Berlin; u.a.

DEHNBOSTEL, P. / HOLZ, H. / NOVAK, H. (1996)(Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bielefeld

DEHNBOSTEL, P. / UHE, E. (1999): Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden, in: berufsbildung, H. 57, S. 3 - 7

DE GEUS, A. P. (1988): Planing as Learning, in: Harvard Business Review, Vol. 66

DERRIKS, F. / SCHOTTAU, W. (1996): Fertigungsnahe Lern- und Arbeitsinseln: Gruppenarbeit mit dem Schwerpunkt Qualitätssicherung, in: DEHNBOSTEL, P. / HOLZ, H. / NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bielefeld S. 185 - 206

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn

DEUTSCHER BUNDESTAG (1990): Nachdruck des Schlußberichts der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“, Bonn

DEWEY, J. (1933): How We Think, New York

DGB (1972): Menschengerechte Arbeitsgestaltung, Düsseldorf

DIEDRICH, A. (1988): Effizienz betrieblicher Weiterbildung. Betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem, Köln

DIERKES, M. (1994): Ständige Anpassung und Weiterentwicklung: Organisationslernen - eine zentrale Herausforderung der neunziger Jahre, in: Frankfurter Zeitung - Blick durch die Wirtschaft vom 12.01.1994

DIERKES, M. / MARZ, L. (1998): Leitbildzentriertes Organisationslernen und technischer Wandel, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Forschungsschwerpunkt Technik-Arbeit-Umwelt, WZB-papers FS II 98-103, Berlin

DÖRNER, D. (1989): Die Logik des Mißlingens, Reinbek

DOHMEN, G. (1996): Das lebenslange Lernen - Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Bonn

DOMSCH, M. (1985): Qualitätszirkel - Baustein einer mitarbeiterorientierten Führung und Zusammenarbeit, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Nr. 5, S. 428 - 441

DUBS, R. (1995): Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule, in: ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 171 - 182

DUBS, R. (1996): Schlüsselqualifikationen - werden wir erneut um eine Illusion ärmer? , in: GONON, PH. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers, Aarau, S. 49 - 57

DUNCAN, R. / WEISS, A. (1979): Organizational learning: Implications for organizational design, in: STAW, B. M. (Hrsg.): research in organizational behavior, Vol.1, S. 75 - 123

DYBOWSKI, G. (1994): Arbeit und Lernen in innovativen Organisationsstrukturen - Aspekte einer integrierten Verknüpfung von Bildungsfragen und Organisationsentwicklung, in: PETERS, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien, Opladen, S. 20 - 27

DYBOWSKI, G. (1996): Arbeiten und Lernen in innovativen Organisationsstrukturen, in: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufliche Bildung - Kontinuität und Innovation: Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des 3. BiBB-Fachkongresses vom 16.-18. Oktober 1996 in Berlin, S. 768 - 770

ECKERT, M. / RÜTZEL, J. (1994): Didaktische Strukturen im Spannungsfeld von Inhaltsstruktur, Wissensstruktur, Handlungsstruktur und Aneignungsstruktur, in: DIES. (Hrsg.): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Konzepte - Formen - Lernortbezug, Frankfurt/M., S. 7 - 20

ECKERT, M. / RÜTZEL, J. (1996): Subjektorientierte Lernsituationen gestalten - den Gegensatz von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernwegen überwinden, in: DIES. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: subjektorientierte Lernsituationen gestalten: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994, Alsbach, S. 8 - 18

EMERY, F. E. / TRIST, E. L. (1960): Socio-technical systems, in: EMERY, F. E. (Hrsg.) (1981): Systems thinking, Vol.1, Middlesex, S. 322 - 337

ERPENBECK, J. (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen, in: Kompetenzentwicklung 97: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS - ENTWICKLUNGS - MANAGEMENT (QUEM) (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen, Berlin, S. 310 - 316

ESSER, M. / KOBAYASHI, K. (1994)(Hrsg.): Kaishan. Personalmanagement in Japan, Göttingen

ETZIONI, A. (1961): A Comparative Analysis of Complex Organizations, New York

FATZER, G. (1993): Vorwort des Herausgebers, in: DERS.: (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln, S. 7 – 11

FATZER, G. (1995): Die lernende Organisation und die Rolle des Organisationsberaters, in: ARNOLD, R. / WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin, S. 159 - 173

FAULSTICH, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.

FAUST, M. / JAUCH, P. / BRÜNNECKE, K. / DEUTSCHMANN, C. (1994): Dezentralisierung von Unternehmen - Bürokratie- und Hierarchieabbau und die Rolle betrieblicher Arbeitspolitik, München

FIOL, C. M. / LYLES, M. (1985): Consensus, Diversity and Learning, in: Academy of Management Review, Vol. 10, No.4; S. 803 - 813

FLASSBECK, H. (1996): Die Weltwirtschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts und die Herausforderungen für den Westen, in: LUTZ, B. / HARTANN, M. / HIRSCH-KREINSEN, H. (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert - Herausforderungen für die deutsche Industrie, München, S. 47 - 68

FOERSTER, H. v. (1985): Sicht und Einsicht - Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie, Braunschweig; u. a.

FOURIER, S. (1994): Human Quality Management: Mit Führungsqualität die Zukunft meistern, Wiesbaden

FRANKE, H. / BUTTLER, F. (1991): Arbeitswelt 2000 - Strukturwandel in Wirtschaft und Beruf, Frankfurt/M.

FREI, F. / HUGENTOBLE, M. / ALIOTH, A. / DUELL W. / RUCH, L. (1993): Die kompetente Organisation: Qualifizierende Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative, Stuttgart; u. a.

FREIMUTH, J. (1987): JIT und die neue Arbeitskultur, in: Fortschrittliche Betriebsführung und Industrial Engineering, Nr. 2, S. 59 - 62

FRENCH, W. L. / BELL jr., C. H. (1994): Organisationsentwicklung: sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung, 4. Aufl., Bern; u. a.

FRERICHS, J. (1991): Betrieb als sozialer Prozeß, in: MINSEN, H. (Hrsg.): Rationalisierung in der betrieblichen Arena, Berlin, S. 15 - 31

FÜRSTENBERG, F. (1991): Ganzheitliches Denken, ganzheitliches Handeln, in: MEYER-DOHM, P. / SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart; u. a., S. 245 - 251

GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON (1993): 13. Aufl., Wiesbaden

GEBERT, D. / ROSENSTIEL, L. v. (1989): Organisationspsychologie, 2. erw. u. verb. Aufl., Stuttgart

GEIBLER, H. (1993): Bildungsmarketing für Organisationslernen, in: DERS.: (Hrsg.): Bildungsmarketing, Frankfurt/M.

GEIBLER, H. (1994): Grundlagen des Organisationslernens, Weinheim

GEIBLER, H. (1994a): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation, in: SATTELBERGER, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 81 - 96

GEIBLER, H. (1995): Managementbildung und Organisationslernen für die Risikogesellschaft, in: DERS.: (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied; u. a., S. 362 - 384

GEIBLER, K. A. / ORTHEY F. M. (1996): Wandern bildet - Heimweh! - Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb, in: WITTMER, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft: berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000, Bielefeld, S. 41 - 78

GEIBLER, K. A. / ORTHEY, F. M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit: berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß, Stuttgart

GEULEN, D. / HURRELMANN, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, in: HURRELMANN K. / ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, S. 51 - 67

GEULEN, D. (1982): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen, in: HURRELMANN, K. / ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung Weinheim u. a., S. 15 - 49

GIDDENS, A. (1995): Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/M.

GIRTLE, R. (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit, Wien; u. a.

GREINERT, W. D. (1997): Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive, Stuttgart

GROOTINGS, P. (1994): Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich?, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Heft 1, S. 5 - 8

GRÜNEWALD, U. / MORAAL, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht; Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstudien einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hsrg.), Bielefeld

GUDJONS, H. (1992): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, 3. Aufl. Bad Heilbrunn

HABERMAS, J. (1981) Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M.

HAGE, J. / POWERS, C. H. (1992): Post-Industrial Lives. Roles and Relationships in the 21st Century, Newbury Park; u. a.

HAMER, E. (1984): Die Unternehmerlücke, Stuttgart

HARNEY, K. (1992): Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität, in: Hessische Blätter zur Volksbildung, Nr. 42, S. 318 - 325

HEDBERG, B. (1981): How organizations learn and unlearn, in: NYSTROM, P. / STARBUCK, W. (Hrsg.): Handbook of organizational design, Vol. 1, New York, S. 3 - 37

HEID, H. (1987): Allgemeinbildung und berufliche Bildung. Über einige Grundfragen ihres Verhältnisses, in COMENIUS INSTITUT (Hrsg.): Allgemeinbildung im beruflichen Schulwesen, Münster, S. 15 - 45

HEINEN, E. (1985): Menschliche Arbeit aus betriebswirtschaftlicher Sicht, in: Universitas 40, S. 853 - 863

HEITGER, B. (1994): Chaotische Organisationen - organisiertes Chaos? - Der Beitrag des Managements zur lernenden Organisation, in SATTELBERGER, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 113 - 124

HERZ, G. (1992): Der Markt, die Arbeit, die Technik, die Organisation, die Qualifikation – Konsequenzen aus der Veränderung des Marktgeschehens für den Wirkungszusammenhang von Technik, Organisation und Qualifikation, in: DEHNBOSTEL, P. / HECKER, O. / HÖPKE, I. / WALTER-LEZIUS, H.-J. / WEILNBÖCK-BUCK, I. / WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung: modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Berlin; u. a., S. 86 - 97

HETTINGER, T. / WOBBE, G. (1993)(Hrsg.): Kompendium der Arbeitswissenschaft - Optimierungsmöglichkeiten zur Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation, Ludwigshafen

HILGARD, E. R. / BOWER, G. H. (1966): Theories of Learning, 3. Aufl. New York

HIRSCH-KREINSEN, H. (1996): Restrukturierung von Unternehmen - Ziele, Formen und Probleme dezentraler Organisationen, in: LUTZ, B. (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert: Herausforderungen für die deutsche Industrie, Frankfurt/M; u. a.

HUMBOLDT, W. v. (1964): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in 5 Bänden, Bd.I, hrsg. von FLITNER, A. / GIEL, K., Darmstadt

HOFF, E. H. / LEMPERT, W. / LAPPE, L. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien, Bern

HÖLTERHOFF, H. / BECKER, M. (1986): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung, München; u. a.

HÖPFNER, H.-D. (1991): Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein auf der Theorie der Handlungsregulation begründetes didaktisches Modell, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Berlin; u. a.

HOLZKAMP, K. (1993): Lernen, Frankfurt/M.

HUBER, G. P. (1991): Organizational learning: The contributing process and the literature, in Organization Science, 1/2, S. 88 - 115

HURRELMANN, K. / ENGEL, U. (1989): Bildungssoziologie, in: ENDRUWEIT, G. / TROMMSDORF, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Band 1, Stuttgart, S. 90 - 98

JANZ, R. (1999): Soziale Kultur und Innovation im Betrieb, Frankfurt/M.; u. a.

JÜRGENS, U. (1991): Industrielle Restrukturierung und Wandel des betrieblichen Arbeitseinsatzes: Methodisches Design und ausgewählte Ergebnisse eines internationalen zwischenbetrieblichen Vergleichs westlicher Automobilkonzerne, in: HEIDENREICH, M. / SCHMIDT, G. (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung, Opladen, S. 190 - 210

JÜRGENS, U. / NASCHOLD, F. (1994): Arbeits- und industriepolitische Entwicklungsengpässe der deutschen Industrie in den neunziger Jahren, in: ZAPF, W. / DIERKES, M. (Hrsg.): Institutionenvergleich und Institutionendynamik, WZB-Jahrbuch, Berlin, S. 239 - 270

KADE, J. (1983): Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 29, Heft 6, S. 859 – 876

KAKABADSE, A. / FRICKER, J. (1994): Anreize und Pfade zur lernenden Organisation, in: SATTELBERGER, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 69 - 77

KANT, I. (1974): Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werkausgabe Bd. 7, Frankfurt/M.

KERN, H. / SCHUMANN, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion, München

KERN, H. / SABEL, S. (1994): Verblaßte Tugenden - die Krise des deutschen Produktionsmodells, in: SOZIALE WELT, Sonderband „Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit“, Göttingen, S. 605 - 624

KERSCHENSTEINER, G. (1928): Theorie der Bildung, 2. Aufl., Leipzig; u. a.

KERSCHENSTEINER, G. (1954): Berufs- und Allgemeinbildung, in: DOLCH, J. (Hrsg.): Grundlagen der Schulorganisation, München, S. 40 - 63

KERSCHENSTEINER, G. (1955): Begriff der Arbeitsschule, 11. Aufl., München; u. a.

KIESER, A. / KUBICEK, H. (1992): Organisation, 3. völlig neu bearb. Aufl., Berlin; u. a.

KLAFKI, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim; u. a.

KLAFKI, W. (1968): Arbeitslehre in der Gesamtschule, in: DERS. / SCHULZ, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule, Weinheim; u. a., S. 12 - 21

KLAFKI, W. (1976): Zur Theorie der kategorialen Bildung in: WEBER, E. (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, 3. Aufl., Bad Heilbrunn

KLAFKI, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts, Königstein/Ts.

KLAFKI, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch - konstruktive Didaktik, 4. durchges. Aufl. Weinheim; u. a., S. 15 - 41

KLEIN, U. (1990)(Hrsg.): Grundlagen der projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA), Berlin; u. a.

KLIMECKI, R. / PROBST, G. J. B. / EBERL, P. (1994): Entwicklungsorientiertes Management, Stuttgart

KLIMECKI, R. / LABLEBEN, H. (1998): Was veranlaßt Organisationen zu lernen? in: GEIßLER, H. / LEHNHOFF, A. / PETERSEN, J. (Hrsg): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog, Weinheim, S. 65 - 89

KNOOP, K. / SCHWAB, M. (1992): Einführung in die Geschichte der Pädagogik: Pädagogen-Portraits aus vier Jahrhunderten, 2. durchges. Auflage., Heidelberg; u. a.

KOCH, L. (1996): Zur Logik des Lernens. Eine Skizze, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation - Ein Handbuch, Weinheim, S. 79 - 94

KÖSEL, E. / DÜRR, U. (1995): Neuorientierung in der Didaktik der beruflichen Bildung, in: DEHNBOSTEL, P. / WALTER-LEZIUS, H.-J. (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung: Standorte, Entwicklungen, Perspektiven, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bielefeld, S. 241 - 265

KÖNIG, E. (1991): Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik, in HOFFMANN, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen., Weinheim, S. 49 - 64

KOLB, D. (1983): Experiential Learning, Englewood Cliffs

KOMMESCHER, G. / WITSCHI, U. (1992): Die Praxis der systemischen Beratung, in: ZOE, 11/2, S. 22 - 33

KORNWACHS, K. (1995): Das Ende der Fabrik?, in: DIFF (Hrsg.): Technik. Einschätzen - Beurteilen - Bewerten, Tübingen

KREBSBACH-GNATH, C. (1996): Organisationslernen: Theorie und Praxis der Veränderung, Wiesbaden

LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1, Methodologie, 3. korr. Aufl., Weinheim

LAUER-ERNST, U. (1990): Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung der gewerblichen und kaufmännischen Berufe - Konsequenzen für das Lernen, in: REETZ, L. / REITMANN, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen, Hamburg

LAUER-ERNST, U. / GUTSCHMIDT, F. / LIETZAU, E. (1992): Förderung von Systemdenken und Zusammenhangsverständnis – Konkretisiert für Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen, in: DEHNBOSTEL, P. / HOLZ, H. / NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz: dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Berlin; u. a., S. 319 - 332

LEHNER, F. / SCHMID, J. (1992): Industrielle Wettbewerbsfähigkeit und flexible Produktionssysteme - Zukunftschancen der Fabrik, in DIES.: (Hrsg.): Technik - Arbeit - Betrieb - Gesellschaft: Beiträge der Industriesoziologie und Organisationsforschung, Opladen, S. 13 - 28

LEMPERT, W. (1995): Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen, in ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 343 - 349

LENZ, W. (1982): Grundbegriffe der Weiterbildung, Stuttgart; u. a.

LEONTJEW, A. N. (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Stuttgart

LEVITT, B. / MARCH, J. G. (1988): Organizational learning in: Annual Review of Sociology, 14, S. 391 - 340

LEWIN, K. (1963): Die Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern; u. a.

LITT, T. (1929): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems. Leipzig; u. a.

LITT, T. (1955): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn

LITT, T. (1957): Technisches Denken und moderne Bildung, Heidelberg

LITT, T. (1958): Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn

LITT, T. (1965): Pädagogik und Kultur, Bad Heilbrunn

LITT, T. (1977): Berufsausbildung und Allgemeinbildung, in: DAUENHAUER, E. / KLUGE, N. (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Theorie- und Praxisprobleme, Bad Heilbrunn, S. 7 - 24

LITTIG, P. (1997): Lernende Organisation in der Praxis – Erste Ergebnisse aus der Studie „Das Lernende Unternehmen“, in: WITTHAUS, U. / WITTWER, W. (Hrsg): Herausforderung für die betriebliche Weiterbildung, Bielefeld, S. 53 - 68

LISOP, I. (1995): Neue Beruflichkeit - Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen, in: ARNOLD, R. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, Frankfurt/M., S. 29 - 48

LISOP, I. (1996): Neue Beruflichkeit - Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch, Weinheim, S. 285 - 300

LOOSS, W. (1993): Alltägliche Organisationsberatung bei der Einführung neuer Technologien, in: FATZER, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln, S. 79 - 96

LÜDE, R. v. (1996): Die Reorganisation der Fabrik und die Wiederentdeckung der Arbeit: Perspektiven für Bildung und Qualifizierung in der Industriegesellschaft, Opladen

LUHMANN, N. (1968): Zweck-Herrschafts-System. Grundbegriffe und Prämissen Max Webers, in: MAYNTZ, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation, Köln, S. 36 - 55

LUHMANN, N. (1975): Macht, Stuttgart

LUHMANN, N. (1991): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, 4. Aufl., Frankfurt/M.

LUHMANN, N. (1992): Kommunikationsperren in der Unternehmensberatung, in: KÖNIGSWIESER, R. / LUTZ, C. (Hrsg.): Das systemisch-evolutionäre Management, 2. Aufl., Wien, S. 236 - 249

LUTZ, C. (1994): Kommunikation – Kern der Selbstorganisation: Unternehmensführung im Informationszeitalter, in: SATTELBERGER, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für die neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden, 2. Aufl., S. 99 - 109

MAI, M. / EICHENER, V. (1991): Einleitung, in: EICHENER, V. / MAI, M. (Hrsg.): Arbeitsorientierte Technikgestaltung: gesellschaftliche Grundlagen, innovative Modelle, Praxisbeispiele, Wiesbaden

MANAGEMENT CENTER VORARLBERG (1992): Organisationsentwicklung - Prozesse systemisch initiieren und gestalten: Aktionshandbuch, 2. akt. Aufl., Dornbirn

MARCH, J. G. / OLSEN, J. P. (1975): The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity, in: MARCH, J. G. (1988): Decisions and organizations, Oxford/NY, S. 335 - 358

MARCH, J. G. / OLSEN, J. P. (1976): Ambiguity and choice in organizations, Bergen; u. a.

MAYRING, Ph. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken, München

MATURANA, H. R. (1982): Erkennen: Die Organisation und die Verkörperung von Wirklichkeit., Braunschweig; u. a.

MATURANA, H. R. / VARELA, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis - Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern; u. a.

MEUELER, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart

MEYER-DOHM, P. (1991): Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen, in: MEYER-DOHM, P. / SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart; u. a. S. 19 - 31

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: MittAB, 7. Jg., S. 36 - 43

MIKL-HORKE, G. (1995): Industrie- und Arbeitssoziologie, 3. durchges. Aufl., München; u. a.

MIRVIS, P. H. (1988): Organization development: Part I - an evolutionary perspective, in: PASMORE, W. A. / WOODMAN, R. W. (Hrsg.): Research in organizational change and development, Vol. 2, S. 1 - 58

MIRVIS, P. H. (1990): Organization development: Part II - an revolutionary perspective, in: PASMORE, W. A. / WOODMAN, R. W. (Hrsg.): Research in organizational change and development, Vol. 4, S. 1 - 66

MOHL, E. (1993): Technische Fachkräfte im Wandel: Dokumentation über den Einfluß technischen Wandels auf die Gesamtqualifikationsentwicklung regulärer sowie gehobener technischer Fachkräfte, Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, Bd. 532, Frankfurt/M.; u. a.

MÜNCH, J. (1995): Qualifikation und Kompetenz, in: DERS.: Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung, Bielefeld, S. 9 – 14

MÜNCH, J. (1995a): Die lernende Organisation – eine Weiterentwicklung des lernorttheoretischen Ansatzes?, in: ARNOLD, R. / WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisationslernen: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin, S. 84 - 97

MÜNCH, J. (1997): Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren, Hochheim am Main

NELLESSEN, L. W. (1993): Organisationsentwicklung: Stein der Weisen oder Stein des Anstoßes?, in: FATZER, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln, S. 309 - 324

NEUBERGER, O. (1991): Personalentwicklung, Stuttgart

ORTNER, G. E. (1995): Organisationslernen und Bildungsbetriebslehre - Das Lernen in Organisationen als bildungsbetriebliches Erfahrungsprojekt, in: GEIBLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied; u. a., S. 415 – 434

ORTNER, G. E. (1995a): Objektorientiertes Organisationslernen, in: ARNOLD, R. / WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin, S. 127 - 142

PAHL, J.-P. / UHE, E. (1994): Berufsbildung wird Allgemeinbildung - Studienbefähigung durch den Beruf, in: DREXEL, K. / STORZ, P. / WIESNER, G. (Hrsg.): Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, Hamburg, S. 12 - 23

PAUTZKE, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens, München

PAWLOWSKY, P. / BÄUMER, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen, München

PEDLER, M. / BOYDELL, T. / BURGOYNE, J. (1994): Auf dem Weg zum „Lernenden Unternehmen“, in: SATTELBERGER, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation:

Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 59 - 65

PESTALOZZI, J. H. (1944): Gesammelte Werke, Zürich

PETERS, S. (1991): Erfahrungslernen - ein Modebegriff für die Verknüpfung von neuen Methoden und Zielen in der beruflichen Weiterbildung ?, in: DEHNBOSTEL, P. / DIES. (Hrsg.): Dezentrales Lernen und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb, Alsbach/Bergstrasse, S. 21 - 31

PETERS, S. / WEDDIG, D. (1994): Sind die Karenztage ein Thema von Lernstätten? Qualifizierung - Beteiligung - Gestaltung in Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien aus der Sicht der Beschäftigten, in: PETERS, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien, Opladen, S. 76 - 107

PETERS, S. (1996): Arbeiten und Lernen als Medium der Subjektentwicklung, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation - Ein Handbuch, Weinheim, S. 357 - 370

PETERS, T. / WATERMAN, R. H. (1983): Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann. Landsberg/Lech

PETERSEN, J. (1997): Die gebildete Unternehmung, Frankfurt/M.; u. a.

PFEIFFER, T. (1993): Qualitätsmanagement, Strategien - Methoden - Techniken, München

PIORE, M. J. / SABEL, C. F. (1985): Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft, Berlin

POSTH, M. (1989): Qualifizierung als Wettbewerbsfaktor, in: MEYER-DOHM, P. / LACHER, M. / RUBELT, J. (Hrsg.): Produktionsarbeiter in angelernten Tätigkeiten - Eine Herausforderung für die Bildungsarbeit, Frankfurt/M.; u.a., S. 19 - 29

PORTELE, G. (1989): Autonomie, Macht, Liebe: Konsequenzen der Selbstreferentialität, Frankfurt/M.

PRIOR, H. (1987): Soziales und politisches Lernen, Frankfurt/M.

PROBST, G. J. B. / BÜCHEL, B. (1994): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft, Wiesbaden

PROBST, G. J. B. (1995): Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied; u. a., S. 163 - 184

QUEM-report, Heft 52 (1998): Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Lernen im Chaos - Lernen für das Chaos, Hrsg.: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (QUEM), Berlin

QUEM-report, Heft 53 (1998): Schriften zur beruflichen Weiterbildung, GRÜNEWALD, U. / MORAAL, D. / DRAUS, F. / WEIß, R. / GNAHS, D (Autoren): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung, Hrsg.: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS - ENTWICKLUNGS -MANAGEMENT (QUEM), Berlin

RAMGE, U. (1993): Aktuelle Gruppenarbeitskonzepte in der deutschen Automobilindustrie, in: Die Mitbestimmung, Nr. 9, S. 39 - 42

RAMMERT, W. (1983): Kapitalistische Rationalität und Organisation der Arbeit, in: LITTEK, W. / RAMMERT, W. / WACHTLER, G. (Hrsg.): Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie, Frankfurt/M., S. 37 - 61

RAUNER, F. / HEIDEGGER, G. (1989): Soziale Technikgestaltung als Bildungsaufgabe, in: Hessische Blätter zur Volksbildung, 39, Heft 5

REBLE, A. (1975): Geschichte der Pädagogik, 12. Aufl., Stuttgart

REETZ, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, in: DERS. / REITMANN, L. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen“ - Fachwissen in der Krise, Hamburg, S. 16 - 35

REETZ, L. (1994): Schlüsselqualifikation – Selbstorganisation – Lernorganisation, in: BEILER, J. / LUMPE, A. / REETZ, L. (Hrsg.): Schlüsselqualifikation, Selbstorganisation, Lernorganisation: Dokumentation des Symposiums in Hamburg, 15./16. 09.1993, Hamburg, S. 29 - 42

REINHARDT, R. (1993): Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung Lernfähiger Organisation, Frankfurt/M; u. a.

REINHARDT, R. / SCHWEIKER, U. (1995): Lernfähige Organisationen: Systeme ohne Grenzen? Theoretische Rahmenbedingungen und praktische Konsequenzen, in: GEIBLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied; u. a., S. 269 - 307

REINMANN-ROTHMEIER, G. / MANDL, H. (1998): Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens, in: DEHNBOSTEL, P. / ERBE, H. / NOVAK, H. (Hrsg): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung, Berlin, S. 195 - 216

RIECKMANN, H. (1994): Organisationsentwicklung – von der Euphorie zu den Grenzen, in: SATTELBERGER, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für die neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden, 2. Aufl., S. 127 - 143

RISCHMÜLLER, H. (1991): Schlüsselqualifikationen, in: DIEPOLD, P. (Hrsg.): Modellversuch WOKI, Endbericht, Göttingen

ROLFF, H.-G. (1980): Sozialisation und Auslese durch die Schule, 9. erneut überarb. Aufl., Heidelberg

ROLFF, H.-G. (1987): Qualifikation und Bildung, in: HESSE, J. J. / ZÖPEL, C. (Hrsg.): Zukunft und staatliche Verantwortung, Baden-Baden

ROUSSEAU, J. J. (1978): Emil oder Über die Erziehung, Paderborn

RÜTZEL, J. (1996): Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systemischen Rationalisierung - Näherungen aus Sicht der kritischen Bildungstheorie, in: ECKERT, M. / DERS. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: subjektorientierte Lernsituationen gestalten: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994, Alsbach/Bergstraße, S. 19 – 36

RÜTZEL, J. / SCHAPFEL, F. (1996): Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb – Der gemeinsame Bildungsauftrag als Grundlage für eine gelingende Kooperation, in: DEHNBOSTEL, P. / HOLZ, H. / NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bielefeld, S. 71 - 90

SACKMANN, S. (1993): Die lernfähige Organisation: Theoretische Überlegungen, gelebte und reflektierte Praxis, in: FATZER, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln, S. 227 - 254

SATTELBERGER, T. (1994): Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur, in: DERS. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für die neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden, 2. Aufl., S. 11 - 55

SATTELBERGER, T. (1994a): Personalentwicklung neuer Qualität durch Renaissance helfender Beziehungen, in: DERS. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für die neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden, 2. Aufl., S. 209 - 226

SCHEIN, E. H. (1985): Organizational culture and leadership, San Francisco; u. a.

SCHEIN, E. H. (1993): Organisationsberatung für die neunziger Jahre, in: FATZER, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln, S. 405 - 420

SCHEIN, E. H. (1995): Unternehmenskultur: ein Handbuch für Führungskräfte, Frankfurt/M.; u. a.

SCHLAFFKE, W. (1988): Zukunft der Weiterbildung, in: HESSE, J. J. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven, Baden-Baden, S. 184 - 199

SCHMITZ, E. (1980): Betriebliche Weiterbildung als Personalpolitik, in: WEYMANN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt, S. 120 - 136

SCHNEIDER, P. (1991a): Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung, in: MEYER-DOHM, P. / SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart; u. a., S. 45 - 71

SCHNEIDER, P. (1991b): Berufsbildung als Allgemeinbildung, in: MEYER-DOHM, P. / SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart; u. a., S. 213 - 226

SCHNEIDER, J. (1994): Lernen - Problemlösen - Arbeiten. Konsequenzen aus der Lernstattarbeit für die betriebliche Weiterbildung, in: PETERS, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien, Opladen, S. 109 - 125

SCHÖNWEISS, F. (1994): Bildung als Bedrohung? Grundlegung einer sozialen Pädagogik, Opladen

SPANNRAFT, E. (1990): Sozialkunde. 6. Soziales Lernen, in: HIERDEIS, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2, Kommunikation - Wirtschaftspädagogik, 3. Aufl., Hohengehren, S. 545 - 546

SCHREYÖGG, G. / NOSS, C. (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation, in: Die Betriebswirtschaft, Jg. 55, H.2, S. 169 - 185

SCHREYÖGG, G. / NOSS, C. (1997): Zur Bedeutung des organisationalen Wissens für organisatorische Lernprozesse, in: WIESELHUBER & PARTNER: Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen, Wiesbaden, S. 67 - 76

SCHÜTZ, A. (1971) Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen, in: Gesammelte Aufsätze, Bd.1, Den Haag, S. 77 - 110

SCHULER, H. (1993): Lehrbuch Organisationspsychologie, 1. Aufl., Göttingen

SCHULTE, B. (1974): Der Mensch in der Arbeitswelt - eine ganzheitliche Betrachtung, in: REFA - Nachrichten, Nr. 27

SCHUMANN, M. / BAETHGE-KINSKY, V. / KUHLMANN, M. / KURZ, C. / NEUMANN, U. (1994): Trendreport Rationalisierung: Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, chemische Industrie, Berlin

SCHWENK, B. (1989): Bildung, in: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek, S. 208 - 221

SEITZ, D. (1993): Gruppenarbeit in der Produktion, in: BINKELMANN, P. / BRACZYK, H.-J. / DERS. (Hrsg.): Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland, Frankfurt/M; u.a., S. 32 - 73

SELL, R. / FUCHS-FROHNHOFEN, P. (1993): Gestaltung von Arbeit und Technik durch Beteiligungsqualifizierung, Opladen

SENGE, P. M. (1990): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, New York

SENGE, P. M. (1993): Die fünfte Disziplin - die lernfähige Organisation, in: FATZER, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln, S. 145 - 178

SENGE, P. M. / KLEINER, A. / SMITH, B. / ROBERTS, C. / ROSS, R. (1996): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, Stuttgart

SEYD, W. (1994): Berufsbildung: handelnd lernen - lernend handeln: Situation und Perspektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung; handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen, Hamburg

SIEBERT, H. (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne. Von Prometheus zu Sisyphos, Frankfurt/M.

SIEBERT, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2. Aufl., Neuwied; u. a.

SIEVERS, B. (1977): Organisationsentwicklung als Problem, Stuttgart

SIMS, H. P. / LORENZI, P. (1992): The new leadership paradigm: Social learning and cognition in organizations, Newbury Park, CA

SONNTAG, K. H. (1997): Wege zur Lernkultur und organisationalen Effizienz, in: DR. WIESELHUBER & PARTNER (Hrsg.): Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen, Wiesbaden, S. 45 - 53

SPRANGER, E. (1923): Kultur und Erziehung, 2. Aufl., Leipzig

SPRANGER, E. (1929): Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart, Leipzig

SRIVASTAVA, P. (1983): A typology of organizational learning systems, in: Journal of Management Studies, 20/1, S. 7 - 28

STAEHLE, W. H. (1987): Management, 3. Aufl., München

STAEHLE, W. H. (1991): Management, 6. Aufl., München

STAUDT, E. (1995): Technische Entwicklung und betriebliche Restrukturierung oder: Innovation durch Integration von Personal- und Organisationsentwicklung, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied, S. 21 - 64

STAUDT, E. / MEIER, A. J.: (1996): Reorganisation betrieblicher Weiterbildung, in: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT BERLIN (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin; u. a., S. 263 - 336

STAUFFENBIEL, J. E. / FERRING, K. (o. J.): Bildung und Berufserfolg, in: KREKLAU, C. / UTHMANN, K. J. / WOORTMANN, G. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung, Blattsammlung, Abschnitt 2340

STRAKA, G. A. (1996): Selbstgesteuertes Lernen – vom „Key West-Konzept“ zum „Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens“, in: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch, Weinheim, S. 59 - 77

STRIENING, H-D. (1988): Prozeßmanagement, Frankfurt/M.

STRUNK, G. (1996): Über den Beitrag einer modernen Bildungstheorie zur Managementbildung, in: WAGNER, D. / NOLTE, H. (Hrsg.): Managementbildung, München; u. a.

STÜRZL, W. (1992): Lean Production in der Praxis: Spitzenleistungen durch Gruppenarbeit, Paderborn

TILLMANN, K. J. (1989): Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek

TÖPFER, A. / MEHDORN, H. (1995): Total Quality Management - Anforderungen und Umsetzung im Unternehmen, 4. aktualisierte Auflage, Neuwied; u. a.

TOLMAN, E. C. (1932): Purposive Behavior in Animals and Men, New York

TOMASZEWSKY, T. (1978): Tätigkeit und Bewußtsein, Weinheim

TREBESCH, K. (1982): 50 Definitionen der Organisationsentwicklung - und kein Ende, in: ZOE, 1/2, S. 37 - 62

TREMPER, U. (1995): Bedeutungszuwachs der innerbetrieblichen Qualifizierung in hochentwickelten Arbeitsorganisationen, in: DELTA-report: Gesellschaft und Technik, Supplement 1995/96, Forschungsbericht der DaimlerChrysler AG, Berlin, S. 104 - 108

TÜRK, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung, Stuttgart

TULLY, C. J. (1994): Lernen in der Informationsgesellschaft - Informelle Bildung durch Computer und Medien, Opladen

UHE, E. (1994): Berufliches Lernen im Betrieb - systematisch oder situativ?, in: ANSORGE, R. (Hrsg.): Schlaglichter der Forschung. Zum 75. Jahrestag der Universität Hamburg 1994, Berlin; u. a., S. 185 - 206

- ULICH, E. / GROSKURTH, P. / BRUGGEMANN, A. (1973):** Neue Formen der Arbeitsorganisation, Frankfurt/M.
- VETTER, H. O. (1973):** Humanisierung der Arbeitswelt als gewerkschaftliche Aufgaben, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Nr. 24
- VILMAR, F. / KIBLER, L. (1982):** Arbeitswelt: Grundriß einer kritischen Soziologie der Arbeit, Opladen
- WALSH, J. P. / UNGSON, G. R. (1991):** Organizational memory, in: AMR, 16/1, S. 57 - 91
- WARNECKE, H-J. (1992):** Die fraktale Fabrik, Berlin
- WEBER, M. (1972):** Wirtschaft und Gesellschaft, 5. revid. Aufl., Tübingen
- WEICK, K. E. (1985):** Der Prozeß des Organisierens, Frankfurt/M.
- WEIDENMANN, B. (1989):** Lernen, in: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Reinbek, S. 996 - 1010
- WEINBERG, J. (1996):** Kompetenzlernen, in: QUEM-Bulletin, Nr. 1, S. 3 - 6
- WENIGER, E. (1965):** Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim
- WIEGAND, M. (1996):** Prozesse Organisationalen Lernens, Wiesbaden
- WIESENTHAL, H. (1995):** Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen: Literaturreport und Ergänzungsvorschlag, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 24, H. 2, S. 137 - 155
- WILDEMANN, H. (1993):** Fertigungsstrategien: Reorganisationskonzepte für eine schlanke Produktion und Zulieferung, München
- WILKE, H. (1993):** Systemtheorie: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, 4. Aufl., Stuttgart; u. a.
- WILKE, H. (1994):** Systemtheorie II: Interventionstheorie: Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart; u. a.
- WILKE, H. (1995):** Systemtheorie III: Steuerungstheorie, Stuttgart; u. a.
- WILSDORF, D. (1991):** Schlüsselqualifikation: die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriell gewerblichen Berufsausbildung, München
- WIRTSCHAFT & WEITERBILDUNG (1998):** Das Magazin für Weiterbildungs-Professionals, Heft 1
- WITTHAUS, U. (1996):** Fachlichkeit – Persönlichkeit – Organisation. Betriebliche Bildung zwischen Subjekt- und Organisationsorientierung, in: WITTWER, W. (Hrsg.):

Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft: berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000, Bielefeld, S. 79 - 108

WITTHAUS, U. (1997): Produktionsmodernisierung auf dem Weg von neuen Produktionskonzepten zur Lernenden Organisation, in: WITTHAUS, U. / WITTWER, W. (Hrsg.): Visionen einer Lernenden Organisation: Herausforderung für die betriebliche Bildung, Bielefeld, S. 199 - 212

WITTHAUS, U. (1998): Lernende Organisation – Integrationschancen und Auflösungsrisiken für die betriebliche Bildung, in: GEIBLER, H. / LEHNHOFF, A. / PETERSEN, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog, Weinheim, S. 285 - 304

WITTWER, W. (1995): Opfert Organisationslernen das Subjekt?, in: ARNOLD, R. / WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation: zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin, S. 74 - 83

WITTWER, W. (1997): Lernende Organisation - Auf der Suche nach einem Konzept, in: WITTHAUS, U. / WITTWER, W. (Hrsg.): Visionen einer Lernenden Organisation: Herausforderung für die betriebliche Bildung, Bielefeld, S. 9 - 15

WITTWER, W. (1999): Entwicklung von Kern- und Veränderungskompetenzen als Leitidee beruflicher Bildung, in: QUEM-Bulletin, Nr. 3, S. 12 - 13

WOLLERT, A. (1997): Intergenerative Kompetenzbilanz, in: Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen, QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (QUEM) (Hrsg.), Berlin; u. a., S. 317 - 362

WOMACK, J. P. / JONES, D. T. / ROOS, D. (1991): Die zweite Revolution in der Automobilindustrie, Konsequenzen aus der weltweiten Studie des Massachusetts Institute of Technology, Frankfurt/M.; u. a.

ZINK, K. J. (1984): Abgrenzung zwischen Quality Circles, Lernstatt, Werkstattzirkeln und anderen Mitarbeiterbeteiligungsmodellen, in: Dokumentation zweiter Deutscher Quality Circle Kongreß, Düsseldorf, S. 37 - 49